

54854

50



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1971. II. ÉVFOLYAM

reg

5

A szerkesztőbizottság elnöke:

Hegedűs András

Tagjai:

Bereczki Sándor, Csillik László, Dobcsányi Ferenc, Drien Károly, Erdős János, dr. Gazsó István, dr. Geréb György, dr. Jósza Zoltán, Kálmán Jánosné, dr. Megyeri János, Tóth József, dr. Várkonyi Nándor, dr. Veidner János

Munkatársak:

Dr. Baksa József (Győr), Birtalan István (Nyíregyháza), Borsodi István (Baja), dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Zukovits Imre (Pécs), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Király Gyula (Eger)

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

Hegedűs András: A Kincskereső visszhangja	249
Dr. Kerékgyártó Imre: Közösségalkítás a pedagógiában	252
Bokor Istvánné, Hegedűs Rajmund és Kántor Józsefné: A szótagolás és elválasztás (Befejező rész)	258
Varecza Árpád: Halmazok alkalmazása szakköri feladatok megoldásában	263
Dr. Szabó Pál, Paprádi Tibor és Dr. Stancz Éva: Komplex vizsgálatok fontossága iskoláskorú gyermekeknél	272
Kélelndi Gyuláné: A hagyományok szerepe a nevelésben	276
Fábián Zoltán: Gyerekek a gyerekeknek	281
Dr. Zukovits Imre: A tanulói aktivitás jellemzői és befolyásoló tényezői	285
Harmath István: Az iskolarádió alkalmazása a történelemórán	290
Kovács Iván: A testnevelési és sportjátékok kapcsolata az általános iskolában	295
Balogh László: „Kincskereső”	300
MŰHELY	301
Szeléndi Gábor: Szocialista rendszerünk megszerettetése az olvasástanításban	301
Dr. Szűts Istvánné: Csoportmunka tapasztalatai az élővilág órákon	304
Hoffmann Ottó: A tantárgyi tervezésről	310
SZEMLE	316

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
Szerkesztőség: Szeged, Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188
A kiadásért felel: GAÁL GÉZA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 5500 példányban

Szegedi Nyomda 71-5881

A Kincskereső visszhangja

Darvas Józsefnek, a Magyar Írók Szövetsége elnökének „Üdvözlét az ifjú olvasónak” című előszavával jelent meg a *Kincskereső* első száma 1971 elején. Eddig hat szám készült el, s 1971 december végéig még két számot juttatunk el olvasóinkhoz.

A lap 2000 példányban jelenik meg. A korlátozott példányszám miatt csak kb. 20 általános iskolába és 50–60 gyermekkönyvtárba tudjuk lapunkat eljuttatni. Ezekben a könyvtárakban és iskolákban a könyvtárosok és pedagógusok közreműködésével a fiatal olvasók körében felméréseket végzünk, megbeszéléseket folytatunk arról, hogy mit ad nekik a *Kincskereső* és milyen igényeket támasztanak az ifjúsági irodalmi folyóirattal szemben.

A Módszertani Közlemények 1971. 1. számában már szoltunk arról a koncepcióról, amit a lap szerkesztési munkálatai során meg szeretnénk valósítani.

Darvas József idézett cikkét ezzel a mondattal indította: „Új lap kerül a fiatal olvasók kezébe; nem olyan gyakori esemény ez, hogy különösen ne örvendezzünk rajta.”

A *Kincskereső*-t az ország irodalmi folyóiratai és napilapjai — az első számok megjelenése után — *elismerő, dicsérő, biztatást adó méltatásokkal köszöntötték.*

A *Kortárs* 1971. augusztusi számában — a többi között — a következő méltatást olvashatjuk: „Az új lapot a Szegedi Tanárképző Főiskola adja ki, szerkesztése azonban egyáltalán nem helyi nézőpontú, szerkesztőségét is széles e hazából toborozták. Az ifjúság középmezőjéhez szóló folyóirat az Olvasó Népért-mozgalom céljainak szolgálatában egyfelől népművelő és pedagógiai szándékokat tükröz, ugyanakkor az ifjúsági irodalom frissebb termésének is gyors felvevő fóruma. A szerkesztőség összetétele e kettős célkitűzés szempontjából föltöbbszörös szerencsés. Írószövetség, ifjúsági kiadó, művészeti alap, minisztérium, úttörőszövetség rangos képviselői adják nevüket a laphoz — Darvas József és Fábián Zoltán többek között —, gyakorlati szerkesztői pedig a magyar tanárképzés, illetve az ifjúsági mozgalom kitűnő művelői...

Az előttünk fekvő két szám anyaga föltöbbszörös változatos. Klasszikus szövegek s a ma élő legnagyobbak művei sorakoznak egymás után, de valamennyi egyéb írás is esztétikai és tudományos minőség. S a *Kincskereső*nek alighanem máris ez a legnagyobb érdeme. Az pontosabban, hogy a gyermeksjtó hagyományaival ellentétben nem *leszállni, gúgyogni* akar a nyiladozó értelmű fiatalokhoz, hanem éppen hogy *felemelni* akarja őket a „kisködmön” és „kincses sziget-romantika” érzelmi-értelmi fokáról a tiszta esztétikai ízlés, a színvonaligény magasába. Az írásokat

nincs tér szemlézni, említsük meg külön mégis Takáts Gyula és Jékely Zoltán valóságát, Váci Mihálynak a Szabolcs-Szatmári Szemle legújabb számában ugyancsak közreadott 1967-es költészet napi köszöntőjét, Fodor András József Attila-tanulmányát vagy Péztely László verselemzését — mint a lehető legkomolyabb irodalom és irodalom-magyarázat példáit.

A szerkesztők persze játszani is engedik szép komoly fiainkat. Devecseri Gábor remek rimjátékai (a XVII. század eleji Rimay János leleményét felújítva pl. ő is összecsendíti a *csókot* és a *pókot*), Nemes Nagy Ágnes Eliot-fordítása (*Madár Viki, a titokzatos macska*) vagy Bárdos Lajos *Kínai kánon, avagy a gyenge üzletmenet miatt fölötte mélabús és bánatukban fejüket ivásra adó honkongi fecskéfészek-leveskonzervkereskedők panaszdala* c. magyarázott partitúrája bizony nem szégyenvallás az újraközölt klasszikus Karinthy-szójátékok társaságában sem."

A *Magyar Nemzet* 1971. június 15-i számában vezércikkben foglalkozott a *Kincskeresővel*. Az *Olvasóvá nevelni* című vezércikkben — a többi között — a következőket hangsúlyozza Gábor István: „Több okunk is van arra, hogy a Szegedi Tanárképző Főiskola kezdeményezését, a tizenegy-tizennégy évesek számára kiadott kísérleti folyóiratot üdvözzöljük. *Kincskereső* a címe — bizonyára Móra gyönyörű gyermekkönyvére utalva —, és a szegedi főiskola mellett több országos szerv is vállalta a szerkesztésben, a kiadásban a közreműködést. Főszerkesztője, a főiskola vezetője, Hegedűs András így indokolja a folyóirat megjelenését: „A *Kincskereső* című folyóirat alapvető rendeltetése az, hogy az Olvasó népert-mozgalom célkitűzéseinek megfelelően a tíz-tizennégy éves fiatalok olvasás iránti érdeklődését fokozza, esztétikai ízlését fejlessze. Azt akarjuk, hogy fiataljainknak a könyv iránti igénye, szeretete magatartásuk állandó jegyévé szilárduljon.”

Olvasóvá nevelni nem szavakkal, nem mozgalmi jelmondatokkal akarja ez a vidéken működő, rangos pedagógiai intézmény a fiatalokat, hanem *tettekkel*. És irodalomban nincs szebb, beszédesebb tett, mint maga az irodalom. Íme, az első két számban Benjámin László, Devecseri Gábor, Jékely Zoltán, Illyés Gyula, Simon István, Váci Mihály, Zelk Zoltán, Weöres Sándor versei képviselik többek között a mai magyar költészetet, Arany János, Gárdonyi Géza, József Attila a régebbi korok irodalmát. De megtalálható bennük a külföldi klasszikusok és modernek művészete, a zenei ismeretterjesztés, a filmkészítés néhány műhelytitka és nem utolsósorban a humor is. Karinthy Frigyes szellemes fejtörői vagy Devecseri Gábor pompás állatversei a tréfalkozó, vidám irodalomba a legjobb színvonalon vezetnek be.

Aligha véletlen, hogy éppen a gyakorlattal mindennapos kapcsolatot tartó tanárképző intézmény ismerte föl a jelentőségét az ifjúsági irodalmi folyóiratnak. Ők tudják a legjobban: az olvasóvá neveléshez nem elegendő kitűzni a célokat, nem elég a felhívás és a plakát, az utat megfelelő művekkel, igazi kincsekkel kell kikövezni. Ha a fiatalok maguk is fölfedezik majd a kincseket, ha megismerik azokat a belső szép titkokat, amelyek eddig rejtve maradtak előttük, könnyebben válnak olvasóvá egész életükön át is.

Kísérlet ma még a *Kincskereső*, hiszen egy-egy száma mindössze kétezer példányban jelenik meg. Kívánjuk, hogy a kísérletből kiérlelt gyakorlat, fiatalok kedvelt olvasmánya, szívesen forgatott folyóirata legyen. Hogy az olvasás szeretete — az új folyóirat főszerkesztőjének szavait idézve — „magatartásuk állandó jegyévé szilárduljon”.

Az *Élet és Irodalom* 1971. július 17-én *Rejtett kincs* című írásában a következőket hangsúlyozta: „Rokonszenves folyóirat jelent meg az idén a Szegedi Tanárképző Főiskola gondozásában. A címe: *Kincskereső*; a célja, nemes irodalmat nyújt

tani olvasmányul az általános iskolás gyermekeknek. Nagyon fontos, üdvözlendő cél ez. Mert régi igazság, hogy az irodalomra csakis *irodalommal* lehet a gyerekeket rászoktatni. A *Kincskereső* eddig megjelent négy számának tartalma rendkívül vonzó, a klasszikus és a mai magyar irodalom javából válogat...

Említhetném még a *Népszabadság*, a *Magyar Hírlap*, az *Esti Hírlap*, a *Békés megyei Hírlap*, a *Délmagyarország*, a *Csongrád megyei Hírlap*, az *Oroszázi Hírlap* stb. üdvözlő, köszöntő sorait is. A magyar sajtó *jelentőségének, fontosságának megjelölően szölt* az új, hiányt pótló ifjúsági irodalmi folyóirat megjelenéséről!

Értékes kincsként őrzöm azokat a lelkesítő leveleket, amelyekben a *magyar tudományos, kulturális, művészeti élet rangos képviselői* üdvözlötték törekvéseinket, s vállalkozásunk továbbfejlesztésére sarkalltak bennünket. A sajtó hírközlése, méltatása eredményeként az ország könyvtárai, iskolái, gyermekeik műveltségéért, esztétikai izléséért felelősséget érző szülők levelei állandóan érkeznek hozzánk — előfizetési, megrendelési lehetőséget kérve.

Különösen nagy jelentőséget tulajdonítunk a *pedagógusok és a gyermekkönyvtárosok véleményének*. Ankétra hívnak bennünket, eszmecsereket folytatunk velük a *Kincskereső*ről. A Szegeden, Hódmezővásárhelyen, Szolnokon, Csepelen, Ásotthalmán stb. tartott megbeszélések légkörét nem fogom elfelejteni! Az ankéton megfogalmazott gondolatokból érzékelhettem különösképpen, hogy a könyvtárosok, pedagógusok munkájában nélkülözhetetlen az ifjúsági irodalmi folyóirat, hogy a fiatal olvasók felfokozott, izgalmas érdeklődéssel várják és tanulmányozzák a *Kincskereső* új számait.

Természetesen fiatal olvasóink véleményét, értékelését, javaslatait olvassuk kitüntető figyelemmel, hiszen a *Kincskereső*vel a 10–14 évesek igényeit kívánjuk kielégíteni és esztétikai, irodalmi izlését akarjuk fejleszteni. Kérdőívet küldtünk olvasóinknak, s nagyon tanulságos lesz a visszaérkezett több száz kitöltött kérdőív anyagának feldolgozása, értékelése. Aztán kötetnyi levél, vallomás van már a birtokunkban! A Csepel-Csillagtelepi gyermekkönyvtár olvasóinak vallomásaiból idézek néhányat.

Ózse Antal 6. osztályos így nyilatkozott: „Én őrsvezető vagyok, újságokat is olvasok. Szeretem a meséket és ebben ilyenek is vannak. A verses meséket is szeretem, nagyon tetszett a *Bumbilló, a fehér elefánt* című írás. Azért tetszett, mert azt el is lehet játszani... Jó volt a *Miért tetszik?* című írásban a Váci-vers, a *Tű* elemzése. Ha a kötelező verseket az iskolában így elemeznénk..., jobban megszeretnénk a verseket.”

Farkas Zsolt 7-es tanuló így vallott: „Nekem tetszik ez az újság, és ha színebb lenne, még jobban tetszene. A *Kobravásár* című vers is tetszett... Elolvastam azt is, amit Tóth Eszter az apjáról, Tóth Árpádról írt, hát ez nagyon megkapott... Vargha Balázst a könyvtárból és a TV-ből már ismerem, könyve is van, és ezek a nyelvtörő furcsaságok nagyon érdekesek.”

Gugi Éva 7-es tanuló a következőket mondta: „Nekem nagyon tetszik a *Kincskereső*. Az elbeszéléseket, verseket, az írókról szóló történeteket olvastam el. Olyan írókat is találtam, akikről eddig nem hallottam. Elolvastam a repülésről, az emberek lakásáról írt cikkeket. Ezek a technikával kapcsolatosak, és engem nagyon érdekelnek. A versek közül a tréfás állatversek tetszettek a legjobban, nagyon jókat nevettem.”

Virág Károly 7-es tanuló így szölt: „Mikor megláttam a *Kincskeresőt*, először a *Kincskereső kisködmön*re gondoltam. Három számot láttam, s az mind nagyon tetszett. Az *Egri csillagokról* írt cikk is nagyon tetszett, mert a nyáron olvastam a könyvet, és a *Kincskereső*ből sok érdekes dolgot tudtam meg róla.”

A vallomások, értékelések, nyilatkozatok töredékes részét idézhettem csupán. A belőlük kicsapódó gondolatok elsősorban *bennünket, a folyóirat szerkesztőit ösztönöznek az eddiginél is felelősségteljesebb munkára*. A folyóirattal szemben megnyilvánuló országos igényt kell kielégítenünk, a fiatal olvasók irodalom iránti érdeklődését kell fokoznunk, esztétikai igényességüket kell tökéletesítenünk.

A szerkesztői koncepciót csak *legjobb íróink közreműködésével* lehet megvalósítanunk. Felemelő tapasztalataink is vannak. Azok az írók, akik szolgálatnak tartják az alkotást, készséggel küldik írásaikat a *Kincskereső*nek, mert tudják, hogy amikor a fiataloknak írnak, akkor a jövőt munkálják, a holnap felnőtt-olvasótáborát toborozzák.

A *Kincskereső* megjelenéséhez *részben erkölcsi, részben anyagi támogatást* nyújt a Magyar Írók Szövetsége, a Művelődésügyi Minisztérium, a Magyar Úttörők Szövetsége, a Magyar Népköztársaság Művészeti Alapja és a Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó. Darvas József, Fábián Zoltán, Kováts Miklós, László Gyula, Miklósvári Sándor és Szabó Ferenc személyes ügyükként gondozzák a *Kincskeresőt*; nélkülük, az ő közreműködésük nélkül ma is csak szándék, terv volna az ifjúsági irodalmi folyóirat, s nem valóság.

Komoly gondot jelent nekünk a *KINCSKERESŐ jövője*.

Nagyobb anyagi segítséget kellene kapnunk, hogy tökéletesebb legyen a folyóirat *grafikai képe*, hogy a lap külseje, nyomása, illusztrációja az eddiginél jobban szolgálja a fiatal olvasók vizuális kultúrájának megalapozását.

Korlátozott anyagi lehetőségeink miatt *csak 2000 példányban* jelentethetjük meg a *Kincskeresőt*, s így nem is tudunk eleget tenni az előfizetési kérelmeknek. Az *Élet és Irodalom* cikkírója a kevés példányszám miatt nevezi a *Kincskeresőt* „rejtett kincs”-nek, „... a *Kincskereső* újságárusoknál nem kapható — olvassuk a cikk záró mondataiban —, csak egyes iskolákban terjesztik. Nehéz megérteni, mire való szegényt ilyen gondosan elrejtteni?”

Reméljük, a jövő évben nagy példányszámban, gazdagabb tartalommal, színebb és változatosabb illusztrációkkal jelenhet meg a *Kincskereső*!



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE
Budapest

Közösségalkotás a pedagógiában

„A földön nincs hálátlanabb dolog, mint erények sarkallójának lenni; s nincs kifizetődőbb, mint hibák cinkosának.”

Németh László: Lányaim

Ha valaki másokat nevelni akar, mindenekelőtt a személyiségre és az emberi kapcsolatokra vonatkozó ismereteket kell elsajátítania. Egy pedagógus számára ezek az ismeretek éppúgy nélkülözhetetlenek, mint ahogy orvos nem élhet az anatómia, mérnök az anyag, kertész a növények alapos ismerete nélkül. A pedagógiai tevékenységben a nevelő személyisége nála fiatalabb diákjainak személyiségeivel kerül kapcsolatba: önmagát, diákjait egyaránt meg kell ismernie, hogy fejlesztésükre, értékelésükre vállalkozhassék. A nevelés azonban nem interszónális folyamat: nem

egy nevelő hat egyetlen tanulóra. Intézményes társadalmi cselekvés: az igazgató (személyisége) vezetésével közösségben folyik.

Az ember nemcsak *biológiai*lag fejlődik. Mégszületése pillanatától *társadalmi* fejlődésen megy keresztül. Egyes emberekkel és emberek kisebb, nagyobb közösségeivel kerül *kapcsolatba*. Az emberi kapcsolatok keletkezésében szükségletek és törekvések játszanak jelentős szerepet. Annak, aki alakulásukat irányítani akarja, be akar avatkozni az emberek szociális fejlődésének alakulásába, el kell sajátítania az interakciók törvényszerűségeit, a szociális technikát. Az iskola falai között mindez nem egyes pedagógusok feladata, eredményes nevelésre csak akkor vállalkozhatunk, ha a nevelői személyiségek *nevelőtestület*té kovácsolódnak össze. A nevelőtestület szocialista közösség, kielégíti tehát mindazokat a feltételeket, amelyeket a pszichológia és a szociológia egy ilyen jellegű közösséggel szemben támaszt. Ennek a közösségnek létrehozásában, kialakításában, fejlesztésében az iskola igazgatója serkentő vagy gátló szerepet tölthet be.

Az iskola *keretei csoportba* foglalják az egymással különböző kapcsolatokba kerülő embereket. Ezek a kapcsolatok jellegük szerint részben mellérendeltek, részben alárendeltek.

Mellérendeltek pl.:

az iskola állami vezetőinek és mozgalmi vezetőinek (párttitkár, szb-elnök) vezetési kapcsolatai,
az egyes pedagógusok egymáshoz való viszonyai,
pedagógusok és a szülői ház kapcsolatai.

Alárendeltek pl.:

igazgató és pedagógusok,
osztályfőnök és az osztályban tanítók,
pedagógusok és diákok kapcsolatai.

A mellérendelés, illetve az alárendelés mindig *meghatározott tevékenységben* jön létre, súlyos hiba származhat abból, ha valaki azt abszolutizálja, az élet egészére kívánja kiterjeszteni.

Az *igazgató* pl. felettese valamennyi pedagógusnak, aki iskolájában működik, tehát a párttitkárnak is. Ugyanez a *párttitkár* felettese az igazgatónak, amikor a pártszervezet megbízásából az iskolai élet valamelyik lényeges területéről beszámolattja a pártszervezet előtt. A felettes, a pejoratív tartalmú „főnök” dönthet minden olyan kérdésben, amely közvetlenül vagy közvetve érinti a szakmai tevékenységet (pl. beavatkozhat munkatársának botrányos magánéletébe is, ha az veszélyeztetni tekinthető, eredményes munkáját). Más kérdésekben azonban nem ő illetékes döntésre, így pl. egy sajátos szakmai kérdésben bármelyik munkatársának szava súlyosabb is lehet az övéénél. A szocialista társadalomban egymás *mellé* rendelt emberek csak a társadalmi munka meghatározott területein rendelődnek egymás *alá*. A régi társadalmak kasztszellemének hierarchiája társadalmunktól idegen. Mindez az iskola valamennyi alárendeltségi kapcsolatára érvényes (a tanárok diákok kapcsolatára is!). Éppen ezért mindennemű utasítás, autokratizmus idegen tőlünk, a vezetés minden szintjén (az iskolában igazgató–osztályfőnök–pedagógus) új vezetői módszereket szükséges elsajátítani.

Ennek az új vezetői módszernek alaptétele, hogy *szocialista közösség sohasem jön létre önmagától, azt mindig létre kell hozni!*

A közösségalkotás legáltalánosabb eszközei:

1. A *példaadás*:

Kevés olyan fogalom van a pedagógiában, amely ennél több félreértésre adott volna okot. Sokan azt hiszik, hogy a példaadás a szoborrá magasztosulással azo-

nos. Ő, mint pedagógus, eleve példakép, akit másoknak csodálniuk kell. Hamis autoképpel lassan meg is győződnek saját tökéletességükről, épp ezért azonnal megsértődnek, ha valaki hibákat is mer találni munkájukban. Az életben mindenütt, a pedagógiában azonban különlegesen is veszélyes, ha valaki az ilyen önviszonyítás vétkébe esik.

A szó igazi jelentése: cselekvés, tevékenység, magatartás, amely önmagán igazolja, hogy meg lehet valósítani a társadalmi, etikai eszményeket, normákat és magatartási formákat. Mind e közben hibákat is elkövet, de a hibákból nem csiszol erényt, felismeri a tévedést, amelyet ezután kerülnie kell. Igényes önmagával szemben, mert közösség sohasem jön létre, ha tagjai csak *másoktól* követelnek önuralmat, önfegyelmet, türelmet, megértést, pontos munkát, engedelmisséget stb., *önmagukkal* szemben viszont elnézőek.

„Kétségtelen, hogy a higgadt polgárok, kik érintkeztek velé, a tanulóifjak szülei vagy azok gyámjai, semmi mulatságosat nem találtak ezen a fölöttébb tiszteltre méltó tanáron, s bizonyára vállat vonnak vagy gyerekségnek minősítik, hogy milyen ellenállhatatlan kacsát kelt minden diákban egy-egy szokása. Azok azonban nem nézték őt ilyen közélről. Azok nem látták őt nyolc álló esztendeig, délelőtt, délután főnn a dobogón ülni, a katedrán, mely a padlótól csak tizenöt centiméternyi magasságban van, de ijedelmes tekintélyt, megközelíthetetlen tekintélyt ad neki, mintha fellegekben lebegne, s alatta mélyen, lenn valahol a völgyben, padokba elszórva az osztály, mely két tárgytól állandóan *bideglős félelmet érez*, és rémült kajánsággal lesi minden szavát, mozdulatát... Ott állt folyton a nyilvánosság kereszttüzében. Nincs az a színész, az az ünnepezt hőstenor, kit oly élesen bírálnának a színházi kritikusok, ezek a fáradt, kiábrándult emberek. Az ő kritikusainak, a diákoknak a szeme kegyetlen volt, agya friss, ösztöne szüziessen ősi.”

Kosztolányi Dező: Aranyrákány

2. A követelés:

A közösségformálás leghatékonyabb eszköze, ha a csoport tagjaival szemben azonos követelményeket támasztunk. Egy-egy iskolára X mennyiségű feladat jut. Ha a testület 30 tagból áll, és a terhelés arányosan oszlik meg közöttük, egy főre $\frac{X}{30}$ terhelés esik. A valóságban azonban ritka az egyenletes elosztás.

Van, aki korára, egészségi állapotára hivatkozva mentesítést kér egyes feladatok alól, de helyettük nem kér olyanokat, amelyeket ő is el tudna látni. Ilyen körülmények között a testület egyik része *búz*, a másik *kibúzza* magát. Ez a helyzet gátolja az egészséges közösség kialakulását. Ügyelni kell tehát arra, hogy a terhelés arányos legyen, ha nem is lehet teljesen azonos. Hasonló jelenségekre a diákok körében is ügyelni kell: kivételezés, kedvencség...

„...nemcsak az emberi tevékenység, de annak formáit, irányát és célját megválaszró akarat elhatározás: a választást és döntést megelőző állásfoglalás is meghatározott „minta”, „gondolkodási és állásfoglalási séma” szerint megy végbe. S bár a situáció hatását és visszahatását a személyiségre nem tagadhatjuk, mégis el kell fogadnunk azt a gondolatot, hogy az emberi személyiség az, aki kedveli vagy nem kedveli foglalkozását, a személyiség érzi meghatározott situációban sikeresnek vagy sikertelennek magát... tartja életét elviselhetőnek vagy elviselhetetlennek... A munka szeretete, annak tudata, hogy a munkás képes is munkáját olyannyira kielégítően, sőt jól elvégezni, hogy ezáltal munkatársai elismerését, megbecsülését is kiváltsa, kifejleszti jogos önértéktudatát, a megalapozott önértéktérzést. Mindezek az egyéni és társadalmi célok összhangjához, a dolgozó kiegyensúlyozott emberi személyiséggé válásához vezetnek.”

Horváth L. Gábor: A személyiség és a situáció szubjektív viszonya. A pszich. módszerei. Akadémia, 1970. 228. l.

3. Az önállóság és a függőség helyes arányainak biztosítása:

Ott, ahol a testületi tagok vagy a tanulók csak utasítások végrehajtói, ahol az életükre vonatkozó döntések meghozatalában nincsen aktív szerepük, közösség

sohasem jön létre. Ugyanígy akadályozza a közösség megszületését, ha egy feladat minden lépését aprólékosan előírják az embereknek.

„Az az ember, aki valami jelentőset alkotott, bizonyos értelemben más emberré válik. Ahhoz, hogy az ember valami jelentőset csináljon, természetesen bizonyos belső lehetőségekkel kell rendelkeznie. Az embernek ezek a lehetőségei és erői megszűnnek létezni, ha nem realizálja őket... Amikor azt látjuk, hogy bármilyen sokat fektetett is be önmagából az ember abba, amit véghez vitt, és mégsem merült ki abban, akkor érezzük, hogy a tett mögött *elő ember* áll, akinek a személyisége érdeklődést vált ki belőlünk.”

Rubinstein: Az ált. pszichológia alapjai.

4. A helyes reagálások elsajátítása:

A reagálások feltétlen vagy feltételes reflexek, illetve reakciók a minket érő impulzusokra. Egy elmaradt reagálás legalább annyit árt, mint amennyit használ az időben érkező.

A reagálóképesség fejlesztése pedagógusi kötelesség.

Feleljen az alábbi kérdésekre:

— Észreveszi, ha olyan tanuló ér el teljesítményt, akit Ön eddig hanyagnak, lustának, gyengének minősített?

— Megköszöni az Önnek tett legkisebb szívességet is?

— Észreveszi, ha a közösség valamelyik tagját bánat vagy öröm érte, ha születésnapját, névnapját ünnepli?

— Szokott Ön a testület nőtagjainak előre köszönni?

— Észreveszi a csendes, reklám nélkül végzett munkát? Megdicséri?

„Értsük meg egymást: a hatalom — vagy egyszerűbb szóval a vezetés — pokolian nehéz dolog vezető és vezetett számára egyaránt... A történelmi lecke részünkre abból áll, hogy az új helyzetre érvényes érettséget kell szerezni. S ez nagyon nehezen megy még, mert az első szakaszban (1957-ig) túlságos öntudattal terpeszkedtünk el a hatalom székében, majd sebeink nyalogatásával voltunk elfoglalva. Most kezdjük elsajátítani a *viselkedés felelősségét*.”

Vitányi Iván: Valóság, 1970—7.

5. A szükségletek kielégítésének biztosítása:

A demokratikus közösség mindig önálló személyiségek, egyéniségek közössége. Nem jellegtelen tömeg. A vezető — igazgató és tanár — mindig adjon lehetőséget, hogy az egyének kielégíthessék reális szükségleteiket. Kifejthessék véleményüket, s meg is hallgassák azokat.

„A vezetés igazi lényege — emberek vezetése.”

Haire, Maison: Pszichológia vezetőknél 1969.

„Az életben nincsenek lényegükönél fogva fő- és mellékszereplők. E tekintetben valamennyi regény, életrajz és történelemkönyv merő hazugság. Mindenki szükségképpen főhőse saját élete történetének. A Hamletet elő lehetne adni Polonius szempontjából is, csak akkor Poloniusnak, Dánia főkamrásának tragédiája volna a címe. Merem állítani, hogy ő nem tartotta magát mellékszereplőnek. Vagy tegyük fel, hogy maga vőfély egy esküvőn. A vőlegény szempontjából ő a főszereplő, a többiek csak statisztálnak, még a menyasszony is. A maga szempontjából az egész esküvő csupán kisebb epizód a maga nagyon érdekes élettörténetében, s a vőlegény is, meg a menyasszony is csak mellékszereplők.”

John Bart: Az út vége

6. A munkatársak megbecsülése:

M. Rosenberg a közösség tagjait a következőképp tipizálja:

a) alkalmazkodók = környezetükkel békés viszonyra törekszenek,

b) agresszívek = gyors sikerekre törnek, mások legázolásától sem riadnak vissza,

c) szabadságvágyók = legfőbb törekvésük a függetlenség biztosítása.

Megbecsülés = mások értékének, a tevékenységben való szerepüknek elismerése. Felismerése annak, nem minden jó tőlem származik, másoknak is van része bennük.

James The principles of Psychology c. munkájában hangsúlyozza, hogy egy testületen belül lényeges tényező a tagok reális önbecsülése. Ehhez csak a reális kritika és önkritika segítheti őket. Lényeges az is, milyen igényszintet képvisel a közösség.

$$\text{Siker} = \frac{\text{teljesítmény}}{\text{igényszint}}$$

Könnyű siker, ha az igényszint = 0.

7. A munka értékelése:

A közösségben a Cél—Helyzet-feladatok összefüggést hibás értékelés esetén a Értékelés-feladatok összefüggés válthatja fel. Az értékelés ezen a ponton a közösségalakítás legfontosabb tényezőjévé válik.

Az iskolai élet demokratizmusa

1. Mit ért az iskolai élet demokratizmusán?
2. Kikre érvényesek a demokratizmus elvei?
3. Mi a különbség beleszólás és közbeszólás között?
4. Mi a különbség véleményezés és döntés között?
5. Kit illet meg a döntés joga?
6. Mit ért az iskola légkörén?
7. Mit ért Ön szocialista tanár—diák viszonyon?
8. Véleménye szerint hol áll az Ön iskolája a demokratizmus megvalósításában?
9. Miben látja ezen a területen a soronlevő legfontosabb teendőket?

* * *

— Értelmezze az alábbi idézetet!

„A demokratikus közösség az együttélés bizonyos célokra való törekvéseinek lényegét szabályozza. A nem demokratikus csoport meghatározza a hozzá tartozó ember minden lépését, ha nem is mindig parancssal, de minimum az utánzás kényszerével.”

— Milyen erők hatnak iskolai közösségükben? Töltsé ki az üresen hagyott helyeket!

összetartók
lendítők
fékezők
széthúzóak
bomlasztók

— Mi a véleménye Barbár Géza pedagógusról? Barbár reggel elkészt munkájából. Mint osztályfőnök szigorúan megbüntette az aznap késő gyerekeket. Hétfőn utolsó órájának elengedését kérte igazgatójától, mert a tüzelőjét hozzák. Kedden igazolatlan órát adott annak a tanulónak, aki két órát mulasztott, mert otthon ő vette át a tüzelőt.

— Hogyan hajtának végre egy olyan utasítást, amelyet a hatóság parancsként közöl, az igazgató parancsként továbbít?

— Az egyik iskolában Ön, mint pedagógus, a másikban, mint szülő érdekelt. Mondjon véleményt a két iskolában megvalósuló demokratizmusról!

— Buridán éhes szamarától jobbra és balra egyenlő távolságban két teljesen hasonló köteg széna lógott. Az anekdota szerint a szamar éhen pusztult, mert a rá ható motívumok teljes egyensúlyban, de ellentétes irányban hatottak. Mi a véleménye: valóban elpusztult a szamar? Milyen szerepük van az emberi cselekvésben a motívumoknak? Mit tesz egy ember, ha két egyenlő súlyú, de ellentétes erő hat rá cselekvésében?

— Szervezzenek meg egy iskolatanácsi ülést! A tagoknak az iskolai élet egyik fontos kérdésében kell dönteniük. Konkretizálják ezt a kérdést! A megoldás módjára más elképzelést fejt ki a párttitkár, a szakszervezet képviselője, de megoszlik a többiek véleménye is. Hogyan dönten az igazgató?

— Ismeri Ön népköztársaságunk ifjúsági törvényét? Mi és hogyan vonatkozik belőle az iskolákra? Vitassák meg!

— Van-e különbség Önöknél

- a) egy osztályfőnöki óra és egy rajgyűlés,
- b) egy iskolai és egy üttörő kirándulás,
- c) az iskolai és az ifjúsági mozgalom által szervezett ünnepély vagy akció között?

Határozza meg a különbség lényegét!

— Egy pedagógus összejövetele az egyik kolléga arról panaszkodik, hogy iskolájukban romlik a fegyelem. Egy másik kolléga megnyugtatta: náluk ugyan a fegyvellemmel még nincsen baj, csak épp a tanulmányi színvonal csökken rohamosan. Mi a véleménye erről a beszélgetésről?

— Összeegyeztethetőnek tartja Ön az iskolai élet demokratizmusának és az egy személyes felelős vezetésnek a követelményét?

— Milyen különbség van, ha a vezetést a hatalom bűvölete; a nyugalom közönye vagy az alkotó munka sodrása jellemzi?

— Haire Maisson írja: „A vezető feladata a vezetési hierarchia adott szintjén nem a termelés, hanem az emberek irányítása. A termelésért felelős lehet, de a közeg, amelyen keresztül a termelést megvalósítja, az ember, és sikere vagy sikertelensége főképp attól függ, képes-e az emberekön keresztül dolgozni... Olyan helyzetet kell létrehozniuk, amelyben a beosztottak segítik őket céljaik megvalósításában... Aki ezt a segítséget megkapja — jó vezető. Aki nem kapja meg beosztottjai segítségét, bizonyos mértékig hibásan végzi a munkáját.”

Másutt: „...ha a vezető túlzottan kihasználja a függési helyzetet, beosztottja *Bologató János*sá válik, mindent megcsinál, amit mondanak neki, de egyebet nem. Munkatársaink számára meg kell teremteni az aktív függetlenség lehetőségét, hogy alkalmuk legyen kezdeményezésre, egyéni erőfeszítésre és képességeik megfelelő fejlődésre.”

— Feleljen az alábbi kérdésekre úgy, hogy a megfelelő számot írja a kockába:

Minek tekinti Önmagát: főnöknek (1), munkaadónak (2), vagy a közösség vezetőjének (3)?

Mit kíván beosztottaitól: minél nagyobb közvetlen segítséget nyújtsanak Önnek (pl. egy jelentés elkészítéséhez) (1), nem avatkoznak be munkájába (2), vagy maximumálisan végzik a rájuk eső munkát (3)?

Munkaértekezleten vitatkoznak az Ön álláspontjával munkatársai (1), csak helyeselnek (2), vagy meg se szólalnak (3)?

Előfordult már, hogy a vita eredményeként változtatott eredeti álláspontján (1), vagy meggyőzte az ellenvéleményen levőket saját igazáról (2), vagy elégedte véleményüket a füle mellett (3)?

Ha a végeredmény 3, 3, 1, 1, akkor Ön valóban demokratikus vezető. Ha 1, 1, 3, 3, akkor jobb, ha lemond vezetői beosztásáról.

* * *

Társadalmi fejlődésünk alapkövetelménye közéletünk demokratizmusának szélesítése, teljessé válása. Ennek a fejlődésnek egyik fejlettebb szakaszában kapcsolódnak be a társadalmi termelő tevékenységbe azok, akik ma az iskolák padjaiban készülnek a jövőre. Demokratikus közéleti ember csak akkor válhat belőlük, ha az iskolában személyes élményként élük át a *demokratizmus valóságát*. Demokratizmuson azt értjük, hogy az élet valamennyi területén a közösség tagjai aktívan vesznek részt tevékenységük megtervezésében, megszervezésében, a rájuk eső feladatok teljesítésében és a munka eredményeinek értékelésében. Véleményt alakítanak mindezekről. Véleményüket nemcsak meghallgatják, hanem igényt is támasztanak elmondásukra. Természetes, hogy így különböző vélemények csapnak össze, amelyek közül csak egyet lehet érvényesíteni. A vitában azonban közösen alakul ez a vélemény; hisz a vezető szándékait, elképzeléseit munkatársainak érvei megváltoztathatják, módosíthatják vagy megerősíthetik. A munkatársak véleményének súlyát személyiségük értékei, végzett munkájuk, eredményeik adják. Demokratikus *jogok* ugyanis mindenkit olyan mértékben illetnek meg, amilyen mértékben veszi ki részét a demokratikus *kötelességekből*. A demokratizmus nem jelenthet szabad utat individualista, közösséggellessen törekvések megvalósításának. Egy-egy vélemény elbírálásában mindig

- a) az érvek súlyát,
- b) a véleményező szándékát, irányultságát (Kinek a céljait szolgálja javaslata?),
- c) és nem a véleményező pozícióját kell mérlegelni.

A döntés mindig az *intézmény vezetőjének* joga és kötelessége. Döntésének felelősségében munkatársai csak olyan mértékben osztoznak, amilyen mértékben meghallgatták őket. Lehetetlen pl. a felelősséget kudarc esetén azzal megosztani, aki a döntés előtt rámutatott a kudarc bekövetkezésére. Ezért fontos, hogy lényeges döntésekkel kapcsolatos vitákról *jegyzőkönyv* készüljön a pedagógiában is. Osztozik viszont a felelősségben az a munkatárs, aki nem tesz meg mindent a vezetői döntés sikere érdekében még akkor is, ha arról ellenkező véleménye volt.

A demokratikus jogok mindenkit megilletnek, mert a társadalmi, etikai normák a közösség valamennyi tagjára egyformán érvényesek. Ha pl. elismerjük, hogy *minden ember köteles a másik embert tisztelni*, ez nemcsak a tanárookra, hanem a tanulókra is érvényes. Megsértik a normát a pedagógusok, ha „hülyének” stb. nevezik diákjaikat, s ezzel a közösséget bomlasztják.

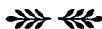
A közösségen belül mindenkit megillet a saját dolgaiba való *beleszólás* joga. A *közbeszólásokat* el kell hátrítani. A beleszóló azt akarja, hogy saját ügye eredményesebb legyen. A közbeszóló kifogásokat keres mások munkájában, eredményeiben (pl. romlik az iskola fegyelme, de mit tesz ő?).

Az iskola légkörét a dolgozók megbecsülése, munkájuk körülményei, értékelésük teremti meg.

Az iskolai élet demokratizmusának egyik fontos követelménye a szocialista *pedagógus—diák viszony* megteremtése. Ez a követelmény a demokratikus közösség elveinek a diákokra való kiterjesztését jelenti. Nem jelenti azt, hogy

- a) a diákok vegyék át a nevelés irányítását,
- b) szabad teret kapjanak anarchikus törekvéseik.

Jelenti, hogy munkatársi kapcsolat fűzze őket nevelőikhez, akik meghallgatják őket; a nevelési céloknak alárendelve lehetőséget adnak önállóságuk érvényesítésére; bevonják őket a munka megtervezésébe, szervezésébe, ellenőrzésébe, sőt értékelésébe is; nevelési intézményhez méltó hangnem, stílus alakul ki köztük; nevelő és diák egyaránt maximálisan teljesíti kötelességeit, a közösség egyetemes követelményeinek aláveti magát, s nem egyéni — gyakran irreális — igényeket támaszt tagjaival szemben. Ahol munkatársi bizalom hatja át az embereket méltatlan bizalmaskodás és gyanakvó bizalmatlanság nélkül. Ahol arra törekszik pedagógus és diák, hogy mindenki jól érezze magát az iskolában, mert az mindannyiuknak *második otthona*.



BOKOR ISTVÁNNÉ, HEGEDŰS RAJMUND és KÁNTOR JÓZSEFNÉ
Tanítóképző Intézet, Esztergom

A szótagolás és elválasztás

(Befejező rész)

11. óra

A hosszú kétjegyű mássalhangzók elválasztásának gyakorlása

1. A 10. óra programjának rövid értékelése.

A házi feladat ellenőrzése, a házi feladat szavainak mondatba foglalása.

(Pl.: Összel lehullanak a falevelek. Öccse iskolába jár stb.)

2. Az elválasztás gyakorlása

2.1. Gyakorlás közös munkával:

1. Szógyűjtés Az új ház c. olvasmányból:
hosszú, könnyen, gallyakat, össze, messzire.
A gyűjtött szavak elválasztása a táblán és a füzetben.

2. Szópárok megfigyeltetése:

fűrész — fűrészszel
megyek — meggyek
ügyel — üggyel
sziszeg — szisszen
löttyög — löttyen

A szópárok elválasztása a táblán és a füzetben.
Két szópár mondatba foglalása.

2.2. Gyakorlás önálló munkával feladatlapon:

1. Írjátok le a következő hosszú mássalhangzós szavakat két oszlopba a példaszavak mintájára:

éj-jel	hosz-szú
enni, messze, könnyes, reggel, fillér, gallyak	
.....
.....
.....

2. Csoportosítsátok szótagszám szerint a következő szavakat:
könny, köténnyel, fütty, portyan, összetörte, kalapáccsal, osztállyal, mennyi, gally

egytagú:
kéttagú:
háromtagú:
négytagú:

Húzzátok alá és válasszátok el a hosszú kétjegyű mássalhangzós szavakat!

.....
.....
.....

3. Vigyázzatok a következő szavak elválasztására!

kulccsal
ronggyal
gyönggyel
rosszra
gallyról
meggyből

4. Írd le a szótagolt szavakat szóképpben!

fony-nyad
rosz-szúl
meny-nye-zet
mész-szel
pogy-gyász-szal

3. Tollbamondás a füzetbe:

Mit ettél, báránykám?
Friss füvet, asszonykám.

• Helyesírási előkészítés. Utasítás: Írás közben szótagold magadban a szavakat!

4. Házi feladat:

Gyűjtetek öt szót hosszú kétjegyű mássalhangzóval, és a szavakat válasszátok el!

12. óra

Egy szót több helyen is elválasztatunk

1. Házi feladat ellenőrzése. Az olvasókönyv Micó c. olvasmányából öt hosszú egyjegyű mássalhangzós szó gyűjtése és elválasztása.

2. Gyakorlás feladatlapon.

1. Olvasd el szótagolva a következő mondatokat!

Megkezdődött a tavaszi munka
a termelőszövetkezetben.
A traktorvezető is fáradhatatlanul
dolgozik a földeken.

Álló egyenessel jelöld meg a szótagok végét!

2. Hány szótagból áll a kiemelt szó? Írd a négyzetbe!

mun-ka ☐

ta-va-szi ☐

meg-kez-dő-dött ☐

trak-tor-ve-ze-tő ☐

fá-rad-ha-tat-la-nul ☐

ter-me-lő-sző-vet-ke-zet-ben ☐

A hosszabb szavak több szótagra bonthatók.

Vagyis több helyen lehet elválasztani, ha arra szükség van.

3. Válaszd el a következő hosszabb szavakat!

hiányzik

testvérem

visszajött

4. Számláljátok meg és írtátok a szavak fölé számmal, hogy hány szótagból állnak! (17. ábra)

Tavasszal									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A	nap	süt,	de	fúj	a	szél.			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levél	zöldül,	virág	nyílik.						
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kiderül,	beborul.							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A	szántóföldön	szorgalmasan							
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	munkálkodnak.								

17. ábra

5. Írjátok le szótagolva!

orvosság, uzsonna, bennünket,
ennivaló, Julianna, Gizella

.....

.....

.....

.....

.....

Jegyezzétek meg a helyesírását!

lyuk, súly, fúj, gally, ujj

.....

.....

3. Élő szavak elválasztása:

madáretető ma-dár-e-te-tő
szalonnabőr sza-lon-na-bőr

Megfigyeltetjük, hogy az összetett szavakat összetétel szerint választjuk el.

4. Tollbamondás helyesírási előkészítéssel:

Tavasszal madárfütytől hangos az erdő.

5. Házi feladat: Válaszd el több helyen a következő szavakat!
környezetismeret, számológép.

13. óra

Az eddig tanult elválasztási ismeretek ismételése és összefoglalása

1. *Házi feladat ellenőrzése:* Két szó elválasztása többféleképpen. (Környezetismeret, számológép.) Feladatlapok értékelése.
2. A témakör feldolgozásánál előfordult hibák (típus-, egyéni hibák) megbeszélése, korrigálása állandó indoklással. (Szabály.)

Előre várható hibák:

- a) A néma j (rádió). Megbeszéljük, majd leírjuk elválasztva.
- b) Hangzók rövidülése (otthont, hallgat) stb.
- c) A hosszú kétjegyű mássalhangzós szavak írásánál felmerülő hibák korrigálása:
hibák korrigálása:

könnyű, köny-nyű.

3. Gyakorlás feladatlapon négy csoportos osztályozási gyakorlattal.

Csoportosítsátok elválasztás szerint az alábbi szavakat a példaszavak mintájára:

leány, miért, traktor, Károllyal, éjjel,
hiány, könnyen, földre, dió, gombja,
kettő, össze, dallal, lombja, vinni,
füttýent

fi-ú

And-rás

.....
.....
.....
.....

An-na

rügy-gyel

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

4. A feladatlapon történő csoportosítás indoklása.

Mely szavak kerültek az első, illetve második, harmadik, negyedik oszlopba?
(Szabály elmondása; a két fő eset, a két sajátos eset.)

5. Házi feladat: 63. oldal, 4. gyakorlat a tankönyvből:

Másoljátok le a következő mondatokat úgy, hogy előbb a nyárról szólókat válogassátok ki, azután írjátok csak le a télről szólókat! A leírás után húzzátok alá a mondatokban az egytagú szavakat!

„Hull a fehér hó. Lepke száll a virágra. Zsong a kaptár.
Csillog a zúzmarás gally.”

14. óra

A tanulók ismereteinek ellenőrzése

I. Önálló munka feladatlapon:

1. Gyűjtsetek olyan szavakat, amelyeket nem lehet elválasztani!

.....
.....
.....

2. Hány szótagból állnak a következő szavak? Írjátok számjeggyel a szavak mellé!

Lánchíd	őzike
súly	közlekedés
termelőszövetkezet	munkahelyek
petrezselyem	Szovjetunió
karika	szorgalmas

3. Egészítsd ki az alábbi mondatot!

Marika mákért, di siet a boltba.

Függőleges vonallal jelöld meg a szótaghatárokat!

4. Csoportosítsátok elválasztás szerint az alábbi szavakat a példaszavak mintájára!

dal-lal

rügy-gyel

kettő, messze, könnyen, vinni, pettyes, reggel

.....
.....
.....

5. Írjátok le elválasztva azokat a szavakat, amelyekben három mássalhangzó áll egymás mellett!

A tsz földjét traktorral szántják fel. Az állatokat a kövér legelőre hajtják. András testvére a traktoros.

.....
.....
.....

6. Írjátok le betűrendben, elválasztva az alábbi szavakat!
 ősszel, eggyel, annyi, öccse, üggyel, ússzon

.....



II. Ellenőrző tollbamondás az elvlasztásra:

Szövege:

1. piac, diós, vajas, teás, kályha.
2. Tavasszal földbe kerül a mag. Előtte traktorral felszántják a földet.

VARECZA ÁRPÁD

Nyíregyháza, Tanárképző Főiskola

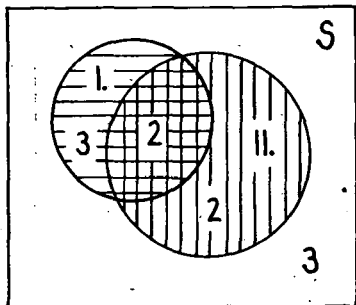
Halmazok alkalmazása szakköri feladatok megoldásában

(Befejező rész)

4. foglalkozás

1. Van két számunk, melynek jegyei különbözöek. Az I. szám 5 számjegyből áll, de van két olyan számjegye, mely a másikban is szerepel. A II. szám 2 olyan számjegyet tartalmaz, mely nincs az elsőben. Hány jegyű a II. szám? Hány különböző számjegyet tartalmaz a két szám? Hány számjegyet nem használtunk fel? Írj fel néhány ilyen számkettőst!

Jelölje: S a számjegyek halmazát, I. az egyik szám számjegyeinek a halmazát, II. a második szám számjegyeinek halmazát. (21. ábra)

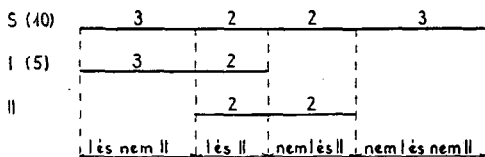


21. ábra

Az I. szám számjegyeinek a száma 5 és ebből 2. jegy a II. számban is szerepel. (Kétszeresen vonalkázott rész) így $5 - 2 = 3$ olyan számjegye van, mely nincs a II-ben (csak vízszintesen vonalkázott rész). A II. szám viszont két olyan számjegyet tartalmaz, melyet az első rész nem tartalmaz (csak függőlegesen vonalkázott rész), így ez $2 + 2 = 4$

számjegyből áll. Az első számhoz 5 számjegyet kell, s a második még kettő olyat tartalmaz, melyet az I. nem, így összesen a két számhoz $5 + 2 = 7$ számjegyet szükséges, s ezért $10 - 7 = 3$ azon számjegyek száma, melyet sem az egyik, sem a másik nem tartalmaz. Ilyen két szám például: 12 345 és 4567.

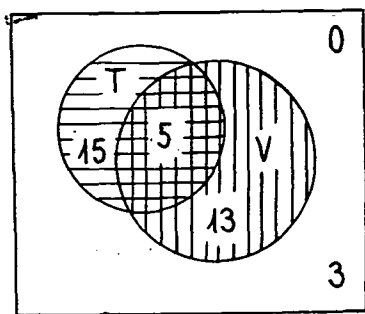
Készítsünk a 20. ábrához hasonló ábrát is. (22. ábra)



22. ábra

2. Egy osztálykiránduláson számháborút játszottak. Első esetben a támadók nagyon erősek voltak, így néhányan a következő játékban átváltak a védőkhöz. A kirándulás után, melyen 36-an vettek részt, megállapították, hogy 20 tanuló volt támadó és 18 tanuló védő és 3 tanuló nem vett részt a játékban. Menyenien voltak azok, akik csak támadók voltak; azok, akik csak védők voltak; azok, akik támadók és védők is voltak? Hány tanuló vett részt a játékban?

Jelölje: O az osztály tanulóinak halmazát, T a „támadó” (vízszintesen vonalkázott), V a „védő” tanulók halmazát (függőlegesen vonalkázott). (23. ábra) Azon tanulók száma, akik nem vettek részt a játékban 3, így $36 - 3 = 33$ tanuló vagy védő, vagy támadó



23. ábra

játékos volt, esetleg mindkettő. (Legalább egyszeresen vonalkázott rész.) Támadó játékos volt 20 és védő 18, s mivel összesen 33-an játszottak, ezért $18 + 20 - 33 = 5$ tanuló volt támadó is és védő is. (Kétszeresen vonalkázott rész.) Ekkor viszont csak támadó volt $20 - 5 = 15$ tanuló (csak vízszintesen vonalkázott rész) és csak védő volt $18 - 5 = 13$ tanuló (csak függőlegesen vonalkázott rész). Készítsük el a 24. ábrát is s végezzük el rajta az elemzést!

O (36)	45	5	43	3
T (20)	45	5		
V (18)		5	43	
	T és \bar{V}	T és V	\bar{T} és V	\bar{T} és \bar{V}

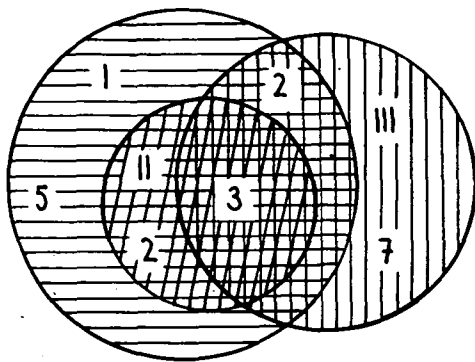
24. ábra

(Helyhiány miatt „nem támadó”-t \bar{T} -val jelöljük, s hasonló a jelentése a \bar{V} -nak is. A továbbiakban tagadásra ezt a jelet használjuk.)

3. Egy könyvkiadó három ifjúsági könyvsorozat kiadását tervezi (I. II. III.) melyek közül kettő 12 kötetes, egy pedig 5 kötetes. Az I. sorozat kötetei közül válogatja a II. sorozat köteteit is és van három olyan kötet, amely mindhárom sorozatban szerepel. Azon kötetek száma, mely az I. és III. sorozatban is szerepelnek: 5. Hány különböző könyv jelenik meg e három sorozatban? Mennyi azon kötetek száma, amelyek csak egy, illetve csak két sorozatban jelennek meg?

Jelölje az egyes sorozatok könyveinek halmazát I., II. és III. Mivel az I. sorozat 12 kötetből áll a II. 5 kötetéből kerül ki, ezért $12 - 5 = 7$ azon kötetek száma, melyek az I. sorozatban benne vannak, de a másodikban nincsenek. A II. sorozat kötetének a száma 5 és tudjuk, hogy 3 kötet minden sorozatban benne van (háromszorosan vonalkázott rész), ezért 2 olyan kötet van, mely I. és II-ben benne van, de nincs benne a III-ban. Viszont

5 azon kötetek száma, melyek az I. és III-ban is benne vannak, ezért azon kötetek száma, melyek I. és III-ban benne vannak, de a II-ben nincsenek $5 - 3 = 2$. Így csak a III. sorozatban levő kötetek száma $12 - 5 = 7$ és csak az elsőben levő kötetek száma $12 - 7 = 5$. (25. ábra) Az egyszeresen vonalkázott



25. ábra

részek, azon kötetek számát adják, amelyek csak egy; a kétszeresen vonalkázott részek azon kötetek számát adják, amelyek két sorozatban jelent meg, így csak egy sorozatban jelent meg $5 + 7 = 12$, két sorozatban jelent csak meg $2 + 2 = 4$. A három sorozatban összesen $5 + 2 + 3 + 2 + 7 = 19$ különböző kötet jelent meg.

Készítsük el a 26. ábrát is, s végezzük el rajta az elemzést! (M a megjelent különböző kötetek halmaza.)

M	5	2	3	2	7
I (12)	5	2	3	2	
II (5)		2	3		
III (12)			3	2	7
	I és II és III	I és II és III	I és II és III	I és II és III	I és II és III

26. ábra

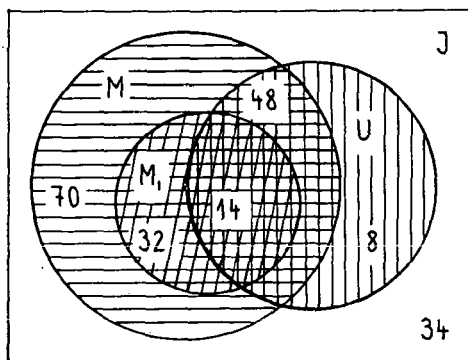
5. foglalkozás

1. Egy iskola tanulói közül 164 rendszeresen olvassa a Magyar Ifjúság c. hetilapot (jelöljük M-mel) és ezek közül 46 a IM magazint is. (M₁). Az Úttörő c. lapot (U) 70 tanuló olvassa rendszeresen, de csak 8 olyan tanuló van, aki csak ezt és 48 tanuló az U mellett az M-t is olvassa.

Hány tanuló olvas rendszeresen három, kettő, egy lapot? Hányan nem olvassák ezeket a la-

pokat, ha 206 tanuló jár az iskolába? A 27. ábrán M, M₁, U jelöli a Magyar Ifjúság, IM magazint, Úttörő olvasók halmazát és I az iskola tanulóinak a halmazát. Vonalkázzuk ezeket rendre vízszintesen, ferdén, függőlegesen, akkor a vízszintesen és függőlegesen vonalkázott rész az M-t és U-t olvasókat; vízszintesen és ferdén vonalkázott rész az M-t és M₁-t olvasókat stb. jelöli. Mivel az M₁-t olvasók az M-t olvasók közül kerülnek ki és ezek száma 46, ezért azok száma, akik M-t olvasnak és M₁-t nem, $164 - 46 = 118$. Az U-t 70-en olvassák és 8 tanuló csak ezt, így $70 - 8 = 62$ tanuló az U-n kívül valamelyik másikat is olvassa, s így az újságolvasók száma $164 + 8 = 172$.

Azon tanulók száma, akik nem olvasnak újságot $206 - 172 = 34$. Az U mellett 48 tanuló a M-t is olvassa, így U-t, M-t és M₁-t olvasók száma $62 - 48 = 14$, azaz 14 tanuló mindhárom újságot rendszeresen olvassa. A ka-



27. ábra

pott értékeket feltüntetve a 27. ábrán a kérdésekre adandó válaszok könnyen leolvashatók.

Csak egy újságot olvasók (egyszeresen vonalkázott részek).

$$70 + 8 = 78$$

I (206)	70	32	14	48	8	34
M (164)	70	32	14	48		
M ₁ (46)		32	14			
U (70)			14	48	8	
	Més M ₁ és U	Més M ₁ és U	Més M ₁ és U	Més M ₁ és U	Més M ₁ és U	Més M ₁ és U

28. ábra

Két újságot olvasók (kétszeresen vonalkázott részek).

$$32 + 48 = 80$$

Három újságot olvasók (háromszorosan vonalkázott rész).

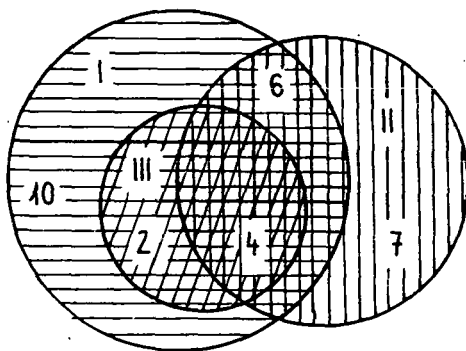
$$14$$

Újságot nem olvasók (vonalkázatlan rész).

$$34$$

A 28. ábráról is könnyen leolvashatóak a kérdésekre adandó válaszok!

2. Három üzem 29 országba exportál. Az üzemeket jelöljük I., II., III. jelekkel. Az I. üzem 10, a II. üzem 7 olyan országgal van exportkapcsolatban, amelyekbe a többi nem exportál. A III. üzem csak olyan országra exportál, amelybe az I., s van 4 olyan ország, amelybe mindhárom és 2 olyan, amelybe csak I. és III. exportál. Hány olyan ország van, amelybe csak I. és III. exportál. Hány olyan ország van, amelybe legalább két vállalat; legfeljebb két vállalat exportál? Hány olyan ország van, amelybe csak I. és II. exportál árut? Hány országgal van exportkapcsolata a III. vállalatnak? (29. ábra)



29. ábra

Vonalkázzuk vízszintesen azon országok halmazát, amelyekbe az I., függőlegesen, amelyekbe a II.; ferdén, amelyekbe III. exportál, amelyekbe a I. és mivel 4 olyan ország van, amelyekbe mindhárom és 2 olyan, amelyekbe csak I. és III. ezért a III. üzem $2 + 4 = 6$ országba exportál. 10 olyan ország van, amelybe csak I. és 7 olyan, amelybe csak II. exportál, s mivel összesen 29 országba exportálnak, ezért $29 - 10 - 2 - 4 - 7 = 6$ azon országok száma, melybe I. és II. exportál, de III. nem. Ennek alapján azon országok száma, amelyekbe csak egy üzem exportál (egyszeresen vonalkázott részekbe írt számok összege) $10 + 7 = 17$. Azon országok száma, amelyekbe két üzem exportál (kétszeresen vonalkázott részekbe írt számok összege) $2 + 6 = 8$, így azon országok száma, amelyekbe legfeljebb 2 üzem exportál (egyszeresen és kétszeresen vonalkázott részek) $17 + 8 = 25$; és azon országok száma, amelyekbe legalább két üzem exportál (legalább kétszeresen vonalkázott részek) $2 + 4 + 6 = 12$. Azon országok száma, amelyekbe I. és II. exportál, de III. nem, $10 + 6 + 1 + 7 = 23$.

Készítsük el a 30. ábrát s végezzük el rajta is az elemzéseket.

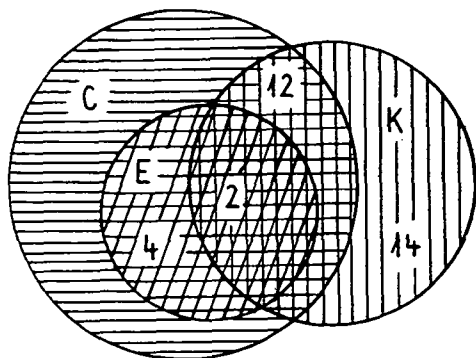
O jelöli azon országok halmazát, melybe legalább egy üzem exportál.)

O (29)	10	2	4	6	7
I	10	2	4	6	
III		2	4		
II			4	6	7
	I és II és III	I és II és III	I és II és III	I és II és III	I és II és III

30. ábra

3. A Gelka szervizben csőhibás, ellenállás-hibás és kapcsolóhibás készülékek vannak. A csőhibások harmada ellenállás-hibás is, és minden ellenállás-hibás készülék csőhibás, s 2 készülékben mindhárom hiba előfordul. Viszont 14 készülék csak kapcsolóhibás s ez fele azon készülékek számának, melyekben kapcsolóhiba is van. Mennyi azon készülékek száma, melyben két hiba van, ha a csőhibások száma 18?

Jelölje: C, E, K a csőhibás, ellenállás-hibás, kapcsolóhibás készülékek halmazát (31. ábra) s vonalkázzuk ezeket vízszintesen, ferdén, függőlegesen. Mivel 2 készülékben mindhárom hiba előfordul, ezért a háromszorosan vonalkázott rész 2 készüléket tartalmaz. 14 készülék csak kapcsolóhibás, tehát a csak függőlegesen vonalkázott részben 14 készülék van, viszont ez fele az összes kapcsolóhibás készülékek számának és 2 készülékben mindhárom hiba előfordul, ezért



31. ábra

$14 - 2 = 12$ azon készülékek száma, amelyekben kapcsoló- és csőhiba van, de ellenállás-hiba nincs. Mivel a csőhibás készülékek száma 18, és ezek harmada ellenállás-hibás, ezért az ellenállás-hibások száma 6, s ezek közül 2-ben mindhárom hiba előfordul, így 4 olyan készülék van, amely csak ellenállás- és csőhibás, ekkor viszont ezek megadják a 18-t s így nem lesz olyan készülék, mely csak csőhibás volna (sűrűn vonalkázott rész üres, s így az üres halmazhoz jutottunk).

Ezek után az ábráról a kérdésekre adandó válaszok könnyen leolvashatók.

Azon készülékek száma, melyben két hiba van: $4 + 12 = 16$. A feladat elemzésével a 31. ábra alapján több kérdésre is könnyen választ adhatunk:

Pl. legalább két hibája van $4 + 2 + 12 = 18$ készüléknek; legfeljebb két hibája van $4 + 12 + 14 = 30$ készüléknek stb. Érdemes ezen lehetséges kérdéseket is cselezni. Készítsük el a 32. ábrát, s végezzük el rajta is az elemzést! (S jelöli a készülékek halmazát.)

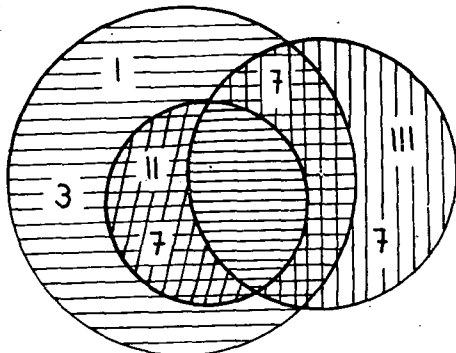
S	0	4	2	12	14
C	0	4	2	12	
E		4	2		
K			2	12	14
	C és E és K	C és E és K	C és E és K	C és E és K	C és E és K

32. ábra

6. foglalkozás

1. Egy medencét 24 óra alatt töltenek meg három csapon keresztül. Jelölje a csapokat I., II., III. Az első csap 17, a III. 14 órát töltött, s mindhárom egyszerre nem működött,

s a II. csak akkor töltött, mikor I. és feleannyi időt, mint a III. Hány órát töltött egyedül az I., illetve a III. csap? Mennyi ideig töltött kettő, illetve csak egy csap? (33. ábra)

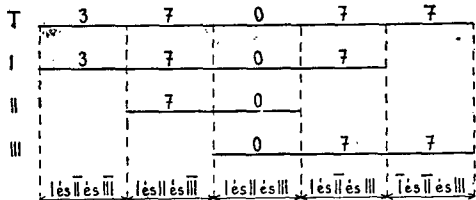


33. ábra

Vonalkázzuk a I., II., III. csapok óráinak halmazát vízszintesen, ferdén, függőlegesen. Mivel mindhárom egyszerre nem működött, ezért a háromszorosan vonalkázott rész üres (sűrűbben vonalkázott).

Mivel I. 17, a III. 14 órát töltött, és 24 óra alatt telt meg a medence, ezért $14 + 17 - 24 = 7$ órát működtek egyszerre (függőlegesen és vízszintesen vonalkázott rész) s így 7 órát egyedül működött a III. Mivel a II. fele annyi időt működött, mint III., ezért II. töltési ideje 7 óra, s ebből következik, hogy az I. $17 - 7 - 7 = 3$ órát töltött egyedül. Azon órák száma, mikor két csap töltött (két-szeresen vonalkázott részek) $7 + 7 = 14$, és azon órák száma, mikor csak egy töltött $7 + 3 = 10$.

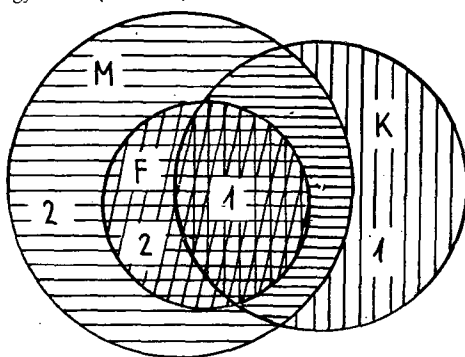
Készítsük el a 34. ábrát is és végezzük el rajta az elemzést, ahol T a töltéshez szükséges órák halmaza.



34. ábra

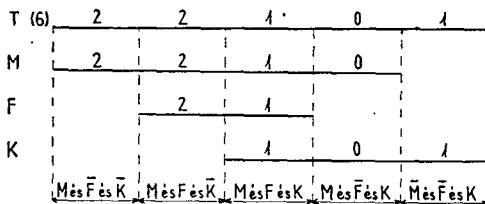
2. Egy iskolában a matematikát, fizikát és kémiát 6 tanár tanítja. Azon tanárok száma, akik legalább két tárgyat tanítanak, megegyezik a csak egy tárgyat tanítók számával. A kémiát ketten tanítják, s van olyan, aki mindhármát, de olyan nincs, aki csak matematikát és kémiát tanítana. Viszont a fizikát tanítók

matematikát is tanítanak, és van olyan is, aki csak kémiát. Hányan tanítják az egyes tárgyakat? (35. ábra)



35. ábra

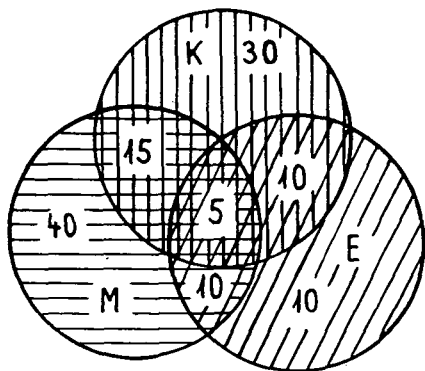
Jelölje: M, F, K a matematikát, a fizikát, a kémiát tanító tanárok halmazát. Mivel azok száma, akik csak egy tárgyat tanítanak, megegyezik azok számával, akik legalább kettőt (azaz kettőt vagy hármát), ezért a csak egy tárgyat tanítók száma 3, a legalább két tárgyat tanítók szintén 3. A legalább két tárgyat tanítók vagy matematikát és fizikát vagy matematikát, fizikát és kémiát tanítanak. A kémiát tanítók száma 2, s mivel van olyan, aki mindhármát, s olyan is aki csak kémiát tanít, ezért ezek száma csak 1—1 lehet, de akkor csak matematikát 2 tanár tanít; csak matematikát és fizikát 2. Így a 35. ábráról leolvasható, hogy matematikát 5, fizikát 3 tanár tanít. Készítsük el a 36. ábrát, s végezzük el az elemzést! (T a tanárok halmazát jelöli.)



36. ábra

3. Egy iskola tanulói három — Móricz (M), Katona (K), Erkel (E) bérletet vásárolhatnak. 120 tanulónak van bérlete, s az M bérletet 70-en vásárolták meg, ebből 20-nak K-ból és 15-nek E-ből is van bérlete, 5 tanulónak mindháromból. Azon tanulók száma, akiknek E-ből van bérletük, fele azok számának, akiknek M-ből van bérletük és 10 tanulónak csak az E bérlete van. Hány azon tanulók száma, akiknek K bérlete; akiknek csak egy; akiknek két bérletük van?

Vonalkázzuk az M, K, E bérlettel rendelkezők halmazát vízszintesen, függőlegesen, ferdén. (37. ábra) Mivel az M-es bérletet 70-en



37. ábra

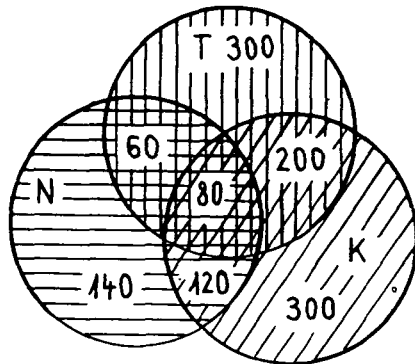
vásárolták meg és 20 a K-t is és 15 E-t is és 5 mindháromból vásárolt, ezért azon tanulók száma, akiknek M-ből és K-ból van bérletük, de E-ből nincs $20 - 5 = 15$, s hasonlóan azon tanulók száma, akiknek M és E-ből van bérletük, de K-ból nincs, $15 - 5 = 10$. Így csak M bérlettel rendelkezők száma, $70 - 15 - 5 - 10 = 40$. Az E bérletet vásárlók száma fele M-t vásárlóknak, így ezek száma $70 : 2 = 35$, s mivel 10 tanulónak csak ebből van bérlete, ezért azon tanulók száma, akinek K és E bérlete van csak $35 - 5 - 10 - 10 = 10$. Összesen viszont 120 tanuló vásárolt bérletet, így a csak K bérletet vásárlók száma $120 - 40 - 15 - 5 - 10 - 10 - 10 = 30$.

A feladatra adandó válaszok az ábráról leolvashatók: K bérletet vásárló tanulók száma $30 + 15 + 5 + 10 = 60$. Egy bérlete van $40 + 10 + 30 = 80$ tanulónak. Két bérlete van $15 + 10 + 10 = 35$ tanulónak. (Itt szokással való szemléltetésre nincs lehetőség.)

7. foglalkozás

1. Egy exportra termelő üzem dolgozói közül 640 tőzsgárdatag, s ezek közül 140 tud németül. Összesen 400 dolgozónak van német nyelvtudása, s ezek közül 200 szerelő. A szerelők száma 700 és ezek közül 280 tagja a tőzsgárdának. Ha 1200 olyan dolgozója van az üzemnek, aki vagy tőzsgárdatag vagy képesített szerelő, vagy tud németül, akkor hány olyan dolgozó van, aki képesített szerelő, tőzsgárdatag és németül is tud? (38. ábra). Jelölje: N, T, K a németül tudók; a tőzsgárdatagok; a képesített szerelők halmazát és vonalkázzuk ezeket vízszintesen, függőlegesen és ferdén. Mivel 640 tőzsgárdatag, 400 németül tudó és 700 szerelő van, s ezek

közül az, aki kettőbe tartozik kétszer, aki mindháromba tartozik, az háromszor szerepel, ezért $640 + 400 + 700 - 1200 = 540$ azon dolgozók száma, akik legalább kettőbe beletartoznak. A háromba beletartozók a háromszorosan vonalkázott részben vannak. A függő-



38. ábra

legesen és vízszintesen vonalkázott részben 140, vízszintesen és ferdén vonalkázott részben 200, a ferdén és függőlegesen vonalkázott részben 280 dolgozó van, így a legalább kétszeresen vonalkázott részek $200 + 280 + 140 = 620$ dolgozót adnak, s ezek közül azok, akik mindháromban benne vannak, háromszor szerepelnek. A legalább kettőbe tartozók száma 540. $620 - 540 = 80$ azon dolgozók száma, akik mindháromban benne vannak, vagyis azon dolgozók száma, akik tőzsgárdatagok, szerelők és németül is tudnak.

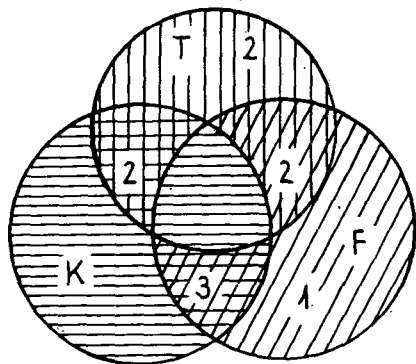
2. Egy úttörőcsapat a járási sportversenyre futásból, távolugrásból és kislabdahajtásból indít versenyzőt. Futásból 6, távolugrásból 6, kislabdahajtásból 5 tanuló indul és egy legfeljebb két számból indulhat. A futásból és távolugrásból indul 2, futásból és kislabdahajtásból indul 3, távolugrásból és kislabdahajtásból indul 2 tanuló.

Hány főt indít a csapat a versenyen?

Jelölje: F, T, K a futásból távolugrásból, kislabdahajtásból indulók halmazát és vonalkázzuk ezeket vízszintesen, függőlegesen és ferdén. (39. ábra) Mivel három számból egy versenyző sem indulhat, ezért a három halmaz közös része üres (sűrűbben vonalkázott rész). Futásból és távolugrásból 2, futásból és kislabdahajtásból 3, távolugrásból és kislabdahajtásból 2 tanuló indul, így ezeket beírhatjuk a 39. ábrába. Mivel K-ból 5 tanuló indul összesen, ezért olyan tanuló nincs, aki csak kislabdahajtásból indulna, hiszen az 5-t már az előbbiekből megkaptuk. Csak T-ből indul $6 - 2 - 2 = 2$ és csak F-ből $6 - 3 - 2 = 1$ tanuló. Az ábráról leolvasható, hogy az induló ta-

nulók száma $2 + 2 + 2 + 3 + 1 = 10$. Sőt az is leolvasható, hogy csak egyből 3, kettőből 7 tanuló indul.

3. Egy osztály tanulóinak a fele fotó, matematika, és fizika szakkörbe jár. A fotósza-
kkörben (O) 8, a matematika (M) szakkörben



39. ábra

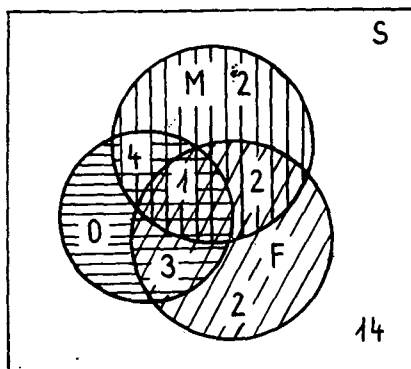
9, a fizika (F) szakkörben 8 tanuló vesz részt. 4 tanuló csak O-ban és M-ben, 3 tanuló csak O-ban és F-ben, és 2 tanuló csak F-ben és M-ben vesz részt és egy mindháromban. Mennyi az osztály létszáma? Jelölje: S az osztály tanulóinak a halmazát, akkor a 40. ábra adódik. Mivel 1 tanuló mindháromban részt vesz és 4 tanuló csak O-ban és M-ben, és 3 tanuló csak O-ban és F-ben, ezért nincs olyan tanuló, aki csak O-ba járna; mert ezek száma 8. Viszont 2 csak F-be, és M-be jár és F-be összesen 8-an járnak, így csak F-be $8 - 2 - 3 - 1 = 2$ tanuló jár és mivel M-be 9-en járnak, így csak M-be $9 - 4 - 1 - 2 = 2$ tanuló jár. (40. ábra) Ezek szerint legalább egy szakkörbe: $4 + 2 + 1 + 2 + 3 + 2 = 14$ tanuló vesz részt és ez az osztály fele, így az osztály létszáma $14 + 14 = 28$. A tanulókról a 40. ábra alapján több információ is leolvasható. Olvassunk le ezek közül néhányat!

8. foglalkozás

1. Egy osztály 25 tanulója közül 17-en kerékpároznak 13-an úsznak és 8-an síelnek. Egy tanuló sem úzi mindhárom sportágat, de mindegyiknek matematikából jó, vagy elégséges osztályzata volt. 6 tanuló kapott az osztályból matematikából elégtelent. Hány tanulóknak van jelese matematikából, mennyi úszó tud síelni?

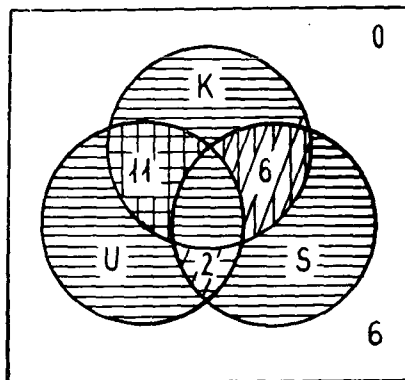
Jelölje: U, K, S, O az úszók, kerékpározók, síelők és az osztály tanulóinak halmazát. Mivel egy tanuló sem úzi mindhárom sportágat, ezért legalább annyi sportoló van, mint $17 + 13 + 8 = 38$ -nak a fele azaz, 19. (41.

ábra.) Viszont 25 az osztálylétszám és 6 tanulóknak volt elégtelene matematikából, így $(25 - 6 = 19)$ minden sportoló két sportágat



40. ábra

üz, s ezért matematikából senkinek sincs ötöse. Azon tanulók száma, akik síelnek 8, s akik úsznak 13, s ha a kettőt összeadjuk, akkor ebben benne lesznek a kerékpározók is, mert azok még vagy úsznak, vagy síelnek és az úszók és síelők számának kétszerese szerepel ebben.

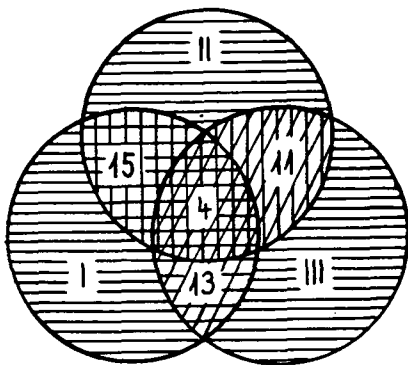


41. ábra

Ha ebből levonjuk a sportolók számát, megkapjuk az úszók és síelők számát, azaz $8 + 13 - 19 = 2$ tanuló síel és úszik. Ezek után a síelők és kerékpározók, az úszók és kerékpározók száma is könnyen adódik (6; 11).

2. Az iskolában olyan növénygyűjteményt kell készíteni a tanulóknak, amelyben legalább 25 növénynek kell szerepelnie. Három tanuló (I. II. III.) összehasonlítja a gyűjteményét, melyekben 32, 30 és 28 növény van és azt tapasztalják, hogy a gyűjtött növények mind-

egyike legalább két gyűjteményben szerepel és I. és II. tanuló gyűjteményében 19 közös van, 11 olyan növény van, amely csak II. és III. gyűjteményében szerepel. Hány különböző növényt gyűjtött a három tanuló? (42. ábra.)



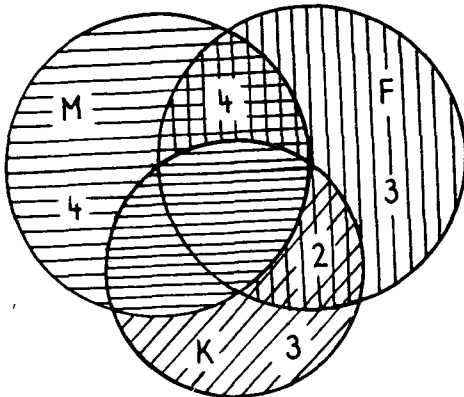
42. ábra

Mivel minden növény legalább két gyűjteményben szerepel, ezért az egyszeresen vonalkázott részek üresek (ezt sűrűbben vonalkáztuk). Az I. és II. gyűjteményben 19 közös van s I-nek összesen 32 növénye van, ezért $32 - 15 = 17$ azon növények száma, melyek II-vel nem közösek. (De III-mal ezek közösek.) 11 növény csak II. és III. gyűjteményben szerepel, így $28 - 11 - 13 = 4$ azon növények száma, amelyek mindháromban megtalálhatók, így viszont azon növények száma, amelyek csak I. és II-ban vannak benne: 15 . A különböző növények számát pedig az ábráról könnyen leolvashatjuk. $13 + 4 + 11 + 15 = 43$.

3. Egy osztályban azon tanulók száma, akiknek matematikából (M), vagy kémiából (K), vagy fizikából (F) ötöse van (legalább egyikből) 16. Azon tanulók száma, akiknek kettőből van ötösük 6 és nincs olyan tanuló, akinek M-ből és K-ből ötöse lenne. Azt azonban tudjuk, hogy azon tanulók száma, akiknek M és F-ből ötöse van, kétszerese azon tanulóknak, akiknek K-ből és F-ből van ötösük és azon tanulók száma, akiknek M-ből ötöse van, kétszerese azokénak, akiknek M-ből és F-ből ötöse van. Hány tanulónak van ötöse csak fizikából, ha kémiából öt tanuló kapott ötöst. Mennyinek van csak egyből ötöse? (43. ábra.)

Jelölje M, F, K a matematikából, fizikából, kémiából ötös jegyet kapott tanulókat. Mivel olyan nincs, akinek M-ből és K-ből is ötöse lenne, ezért olyan nincs, akinek mindháromból ötöse van. (43. ábra.) A kettőből ötös tanulók száma 6, s ezeknek vagy M és F-ből vagy F és K-ből van ötöse, s tudjuk, hogy az M-ből és F-ből ötös tanulók száma

kétszerese az F-ből és K-ből ötös tanulók számának, így M-ből és F-ből 4, F-ből és K-ből 2 tanulónak van ötöse. Viszont azon tanulók



43. ábra

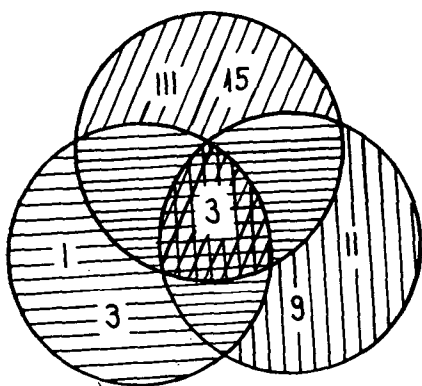
száma, akiknek M-ből ötösük van, kétszerese az M-ből és F-ből ötöst kapott tanulók számának, így csak M-ből 4 tanulónak van ötöse. Kémiából 5 tanuló ötös és ezek közül F-ből is ötös 2, így csak K-ből $5 - 2 = 3$ tanuló kapott ötöst. 16 tanulónak legalább egyből ötöse van, így a csak fizikából ötöst kapott tanulók száma $16 - 4 - 4 - 2 - 3 = 3$. Csak egyből $4 + 3 + 3 = 10$ tanulónak van ötöse.

Olvassunk le mindent, amit csak lehet az ábráról.

9. foglalkozás

1. Három brigád egy munkát 30 nap alatt végzett el, s a munkán eltöltött idejük aránya 1 : 2 : 3. A brigádok 3 napot együtt dolgoztak, de nem volt olyan nap, melyen csak két brigád dolgozott volna. Hány napot dolgoztak külön-külön a brigádok a munkán?

Jelölje a brigádokat I. II. és III. s vonalkázzuk ezeket vízszintesen, függőlegesen, ferdén. Mivel egyszerre két brigád nem dolgozott, ezért a kétszeresen vonalkázott részek üresek. 3 napot együtt dolgoztak, így a háromszorosan vonalkázott részbe 3 kerül. (44. ábra.) A három brigád 30 nap alatt végezte el a munkát, de három napot együtt dolgoztak, így ha nem lett volna olyan nap, melyen mindhárom dolgozik, 36 nap kellett volna a munka elvégzéséhez. Ezt, mivel a napok arányai 1 : 2 : 3, osztva 6-tal, $36 : 6 = 6$, kapjuk az I. brigád munkanapjainak a számát, s ebből 3 napot egyedül dolgozott; III. brigád $2 \cdot 6 = 12$ napot dolgozott, s ebből 9 napot egyedül; a III. brigád 18 napot s ebből 15 napot egyedül.

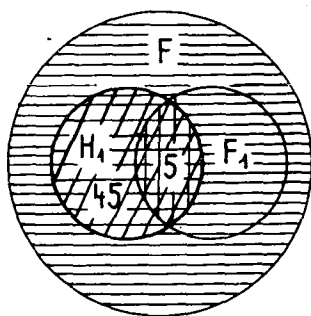


44. ábra

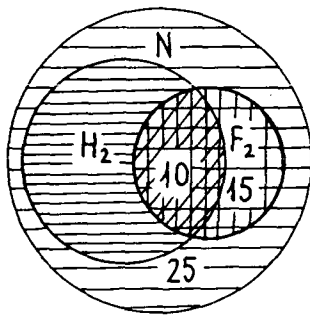
2. Egy 100 tagú kirándulócsoportról a következőket tudjuk: minden férfi 20 évnél idősebb. A kirándulók között 50 nő van és 60 személy idősebb 20 évnél. Van 25 férjezett nő és 15 olyan 20 évnél idősebb személy, akinek van házastársa, de nem biztos, hogy részt vesz a kiránduláson. Hány olyan személy van,

akinek van házastársa? Hány lány idősebb 20 évnél? Hány 20 évnél fiatalabb nőtlen férfi van? Hány férfi nő? Hány személy fiatalabb 20 évnél? Jelölje: F, N a férfiakat, illetve nőket; H_1 , H_2 a húsz évnél idősebb férfiakat, illetve nőket; F_1 , F_2 azon férfiakat, illetve nőket, akinek van házastársa. Mivel 50 nő van, ezért a férfiak száma is 50. (45. ábra.)

Minden férfi 20 évnél idősebb, így a bal oldali ábrán a H_1 -en kívüli rész üres, 25 férjezett nő van, ezért F_2 -be 25 kerül és ezek közül 10-nek van házastársa, így a jobb oldali ábrán 10 kerül a háromszorosan és 15 a kétszeresen vonalkázott részbe, mert H_2 -nek F_2 -n kívüli része üres, hisz 60 húsz évnél idősebb személy van, s ebből 50 férfi és 10 férjezett nő, ebből viszont következik, hogy az egyszerűen vonalkázott részbe a jobb oldali ábrán 25 nő kerül. De 15 azon 20 évnél idősebb személyek száma, akiknek van házastársa, ha ebből 10 nő, akkor 5 férfi (baloldali ábrán háromszorosan vonalkázott rész), s ezért 45 olyan 20 évnél idősebb férfi van, akinek nincs házastársa. A 45. ábráról a kérdésekre adandó válaszok ezek után könnyen leolvashatóak.



Férfiak (50)



Nők (50)

45. ábra

A feladatsorban olyan feladatok is szerepelnek, melyek példatárban, vagy más irodalomban megtalálhatók. Ezek tárgyalásával is azt szeretnénk kiemelni, hogy itt nemcsak a feladatok megoldását, hanem a kialakítandó szemléletmódot is fontosnak tartjuk, mert ezzel a függvények tanítását, az egyenlőtlenségek megoldását stb. készítjük elő. A szemléletmód az egyes anyagrészeknél a rendszerezést is könnyebbé teszi. Nagymértékben elősegíti a logikus gondolkodás készségének fejlődését. Alfred Knuth a Módszertani Közlemények 1971. 1. számában „Az NDK 10 osztályos általános iskoláiban folyó matematikatanítás korszerűsítéséről” c. cikkében rámutat ezen szemléletmód hatékonyságára: „A tanulók megtanulnak elemkapcsolatokat képezni és

felismerni, elemkapcsolatokat és részalmazkapcsolatokat találni. Ezt a felismerést alkalmazzák a tanulók az aritmetikai, geometriai és ezen túli összefüggések leírásánál és bizonyos feladatok megoldásakor. Ezáltal megtanulják a matematikai lényegét megtalálni.”

IRODALOM

1. Kalmár László: A matematika alapjai (Egyet. jegyzet)
2. G. Klaus: Bevezetés a formális logikába
3. Lilly Görgé: Halmazok, relációk, függvények
4. A. I. Popov: A matematikai logika elemei
5. K. A. Rupaszov: 100 logikai feladat
6. Ruzsa I.—Urbán J.: Matematikai logika
7. Ruzsa I.: A logika elemei (Egyet. jegyzet)
8. Dr. Szendrei J.: Halmazelmélet és matematikai logika (Főisk. jegyzet)
9. A. A. Sztoljár: A matematikatanítás módszerei
10. A. A. Sztoljár: A matematikatanítás logikai problémái
11. Varcza László: Konkrét és absztrakt struktúrák
12. Varga Tamás: Matematikai logika (kezdőknek)



Dr. SZABÓ PÁL, Budapest, Országos Közegészségügyi Intézet,
POPRÁDI TIBOR, MŰM Országos Pályaválasztási Szolgálat,
Dr. STANCZ ÉVA, Fővárosi Gyermekegészségügyi Szolgálat

Komplex vizsgálatok fontossága iskoláskorú gyermekeknél

Hazai és külföldi szerzők egyre nyomatékosabban mutatnak rá arra, hogy a személyiség jóval összetettebb, bonyolultabb, mintsem egyirányú vizsgálatokkal megismerhető volna. Jelentős ez a felismerés a pedagógus számára is, mivel a gyermeki személyiségre a fenti megállapítás még fokozottabban áll.

Ha a nevelő érdemben akar foglalkozni azokkal a problémákkal, amelyek az iskolásoknál előfordulnak, minden eszközzel törekednie kell a tanulók minél sokoldalúbb megismerésére. Csak így tárhatja fel a problémák gyökereit, és végezhet megelőző — nevelőmunkát.

Az ötvenes években Nyugat-Németországban jelent meg *Coerper, Hagen és Thomae* monográfiája, mely a II. világháború után német gyermekekről kívánt képet adni. Tízezer gyermek vizsgálata alapján próbálták megoldani ezt a nagy feladatot a szerzők. Már a bevezetőben hangsúlyozták, hogy a komplexitás alapján, a kölcsönös összefüggések fontosságának tudatában igyekeztek pszichés, szomatikus és szociológiai oldalról egyaránt megközelíteni a kérdést. Úgy véljük, a nevelőnek is ily sokoldalúan, mindezeknek a területeknek nézőpontjából is meg kell ismernie osztályát, növendékeit. Csak így kap teljes és hű képet, csak így ismeri meg őket valójában.

A gyermek szociális helyzetének, pszichikumának, interperszonális kapcsolatainak megismerése mellett a ma pedagógusának az egészségügyi (orvosi) adatokat is ismernie kell egyes növendékeivel, ill. az osztályával kapcsolatban. Tehát komplex jellegű szemléletre és ebből eredően komplex vizsgálatokra van szükség. Ezeket

a vizsgálatokat természetesen nem a pedagógusnak kell egyedül elvégeznie. Erre nem is volna képes. De neki kell értékelnie a különböző szakemberek bevonásával elvégzett vizsgálatok eredményeit, osztályának alaposabb megismerése és az adódó problémák időben történő megoldása érdekében.

További elméleti fejtegetés helyett szeretnénk bemutatni egy *budapesti általános iskola 7. osztályában végzett komplex jellegű vizsgálatot, illetve annak kiértékelését.* Azért esett választásunk éppen erre az osztályra, mert „nehéz” osztálynak tartották az iskolában. Egy-két növendéke különösen sok problémát okozott a tantestületnek.

Az elvégzett vizsgálatok segítségével próbáltunk magyarázatot keresni a panaszokra, megtalálni azok gyökereit, és így a legmegfelelőbb korrekciós eljárásokat is. A vizsgálatokba bevontuk az osztályfőnököt, aki a pedagógiai adatokat szolgáltatta.

Az osztály létszáma: 35 fő (csak fiúkból áll).

A „nehéz” osztály elnevezésre főleg azért szolgált rá, mivel a tanulók között tíz ún. — „problémás gyermek” volt. (28⁰/₀) Ezek különféle szempontból (de főleg magatartási téren) problémát okozó gyermekek voltak, akik eddig pedagógiailag a legtöbb „befektetést” igényelték, de azt a legkevésbé honorálták a tanév végén.

Nézzük meg, milyen képet mutatott az osztály az elvégzett vizsgálatok alapján.

Pedagógiai szempontból az általános tanulmányi eredmény (3,3) és főleg az általános magatartási átlag (4,2) nem látszott igazolni az osztály „nehéz” jellegét. Mászt mutat a kép azonban, ha kétértelmű osztályt az osztályt, a „problémásokra” és azok csoportjára, akikkel nincs különösebb baj pedagógiai szempontból. Előbbiek általános tanulmányi eredménye 2,5, utóbbiaké: 3,6. Tehát kb. egy jegynyi különbség van a kettő között, az utóbbiak javára.

Hasonló a helyzet a magatartási jegyek terén is. A problémások jó részének 3 (kifogásolható) a magatartási jegye.

A szociális szempontból történő felmérés adatai szerint a 35 tanuló közül 25 fő kétszobás, 7 fő egyszobás és három fő háromszobás lakásban lakik. Az egy szobára eső lakók száma 7 gyermeknél 1 fő, 20 gyermeknél 2 fő, 5-nél 3 fő, 2 tanulónál 4 fő, és 1 tanuló esetében 5 fő. Megnéztük az egy 1 főre eső havi jövedelmet is. Ez 4 tanuló esetében 500 Ft, vagy ez alatt volt (egyik családban 6 gyermek van), 21-nél 500 és 1000 Ft között, illetve 1000 Ft, 6 tanulónál 1000–1500 Ft között, háromnál 1500–2000 Ft-ig terjedt és egy tanuló esetében csak 2000 Ft felett.

A szülők foglalkozását nézve: 16 tanuló szülei munkások, 7 tanulónál alkalmazotti munkakörben dolgoznak, 5 tanuló értelmiségi dolgozó, és 6 tanuló szülei egyéb kategóriába sorolhatók. Legtöbb helyen mind a két szülő dolgozik, ez magyarázza azt is, hogy a tanulók nagy része, 21 fő (60⁰/₀) napközis. (4 tanuló az ún. „kísérleti napközi”-be jár, melyet a tanács állított fel a kerületi problémás tanulók részére.)

A szociális felmérés adatai azt mutatják, hogy egy átlagosnak mondható szociális háttérrel rendelkező általános iskoláról, illetve osztályról van szó. Ha a 10 problémás gyermek adatait külön vesszük is, akkor sem változik sokat a kép. Tehát azt mondhatjuk, hogy a problémák gyökere elsősorban nem a szociális körülményekben keresendő.

Jóval kedvezőlenebb képet kapunk, ha az iskolaorvosi, illetve szakorvosi vizsgálatok adatait nézzük.

A testi fejlődés terén a gyermekek 16⁰/₀-ánál visszamaradottság (szomatikus retardáltság), 15⁰/₀-ánál pedig *akceleráció* tapasztalható, a negatív következményekkel (fáradékonyság stb.).

A problémások egy része testileg retardált, néhányuknál viszont akcelerációt találtunk.

Valamilyen orthopédiai elváltozás szinte minden tanulónál előfordul, pl. lúdtalp (ples planus) 56⁰/₀-nál, gerincdeformitás 43⁰/₀-nál stb. Magas a fénytörési hibák száma: 46⁰/₀.

Idegrendszeri, illetve pszichés elváltozást 15 tanulónál talált a szakorvosi vizsgálat, tehát a tanulók 43⁰/₀-ánál. Ezeket részletezve: epilepszia 2 tanulónál, éjjeli bevezelés: 2 tanulónál; túlzott mozgékonyág (hypermotilitás): 6 tanulónál; gátlássság, szorongás: 2 tanulónál; magas vérnyomás (hypertonia): 2 tanulónál; beszédhiba (dadogás) 1 tanulónál fordult elő. (Egyes esetekben a felsoroltak közül egyszerre több elváltozás is előfordult.)

Meg kell még jegyezni, hogy az osztály tanulóinak 8⁰/₀-a koraszülött volt.

Ha kiemeljük a problémás gyermekeket, a 10 tanuló közül 1 koraszülött, egyenlőtlen értelmi fejlődéssel, gyenge kombinatív készségekkel, mozgászavarokkal és strabizmussal. A koraszülött tanulón kívül még 2 problémás tanulónál található kifejezett idegrendszeri, illetve ebből eredő pszichés elváltozás. Egy ezek közül epilepsziás, állandó orvosi kezelés alatt áll, egy másik tanuló pedig súlyos dadogó. Tehát a problémás gyermekek kb. egyharmadánál (30⁰/₀) idegrendszeri, illetve ebből credő pszichés elváltozások is találhatók.

A *pszichológiai vizsgálatok* keretében az értelmi képességet elsősorban a Binet—Bobertag-féle vizsgálattal igyekeztünk megismerni. Ennek alapján a többség IQ-ja 0,90—1,1,0 között, tehát a normalitás határán belül volt. Csak 4 tanuló IQ-ja volt 0,90—0,80 között, ami bizonyos mértékben lelassult értelmi fejlődésre (mentalis retardatio) utal. Utóbbiak közül kettő a problémás gyermekek közé tartozott. Egyikük osztályismétlésre bukkott a tanév végén, a másik általános tanulmányi eredménye 2,2.

A két problémás retardált közül az egyik a már említett koraszülött volt. A pszichés szempontból nem megfelelő otthoni miliő, családi környezet egyiküknél sem segített elő a lassúbb értelmi fejlődés fokozott egyéni foglalkozással, szülői segítséggel való kompenzálását tanulmányi téren. Az intelligencia-vizsgálat eredményét a *Wartegg-féle vizsgálat* csak alátámasztotta és adatokat szolgáltatott a tanulók érzelmi világának megismeréséhez is. Utóbbit az *Illyés Gyulán-féle érzelmi vizsgálat* segítségével szintén igyekeztünk tanulmányozni.

Hogy a tanulók interperszonális kapcsolatainak milyenségét, illetve az egyes tanulóknak az osztályközösségben elfoglalt helyzetét is megismerjük, „*mikroszociológiai*” vizsgálatot végeztünk. Ezt Mérei Ferenc: „*Gyermektanulmány*” és a Binét Ágnessel együtt írt „*Gyermeklélektan*” c. könyvében található módszer alapján végeztük el, melyet céljainknak megfelelően kissé módosítottunk.

A módszer lényege: minden tanuló kapott egy ún. szavazólapot. A vizsgálatvezető feltette a kérdéseket, a gyermekek felírták a kérdés számát és mellé a válaszokat. Negyven kérdés szerepel a vizsgálatban. Ezek közül itt csak azt a hármat ismertetjük, amelyekre adott válaszok intenzívebb szociális kapcsolat meglétére vagy hiányára engednek következtetni, és ebből demonstrálják, van-e komoly kapcsolat a kérdezett tanulók között.

E három kérdés a következő:

1. Ki a legjobb barátod?
2. Kit vennél be az örsődbe?
3. Ha titkod volna, kinek mondanád el?

A válaszok feldolgozása révén megállapítható volt, hogy egy-egy tanuló hány kapcsolatot deklarált, és ezek között mennyi az egyszeresen, kétszeresen, illetve

háromszorosan kölcsönös kapcsolat. Minél több kapcsolata volt egy tanulónak, annál jobb helyzetet foglalt el az osztályközösségben és minél kevesebb, annál rosszabbat.

Érdekes volt, hogy a problémás gyermekeknek leginkább csak egymással voltak kapcsolatai, két tanulónak közülük pedig egyáltalán nem volt kapcsolata senkivel.

Ezek az ún. „perem-gyerekek”, akiknek senki nem igényli a barátságát, senki nem venné be őket az órába és senki nem bízna rájuk a titkát. Az egyéb eddigi vizsgálatok is azt igazolták, hogy ez a két tanuló a legproblémásabb a problémások között is.

(Csak a kontraszt kedvéért jegyezzük meg, hogy a legtöbb kapcsolattal rendelkező két tanuló viszont az osztály legjobb, illetve jó tanulója, akik — az osztályfőnök véleménye szerint — nemcsak első tanulók, hanem sok jó tulajdonsággal rendelkeznek, és talán emiatt is nagyon népszerűek társaik körében.)

A két „perem-gyermeket” részletesebben is megvizsgáltuk, mivel úgy véltük, leginkább ők szorulnak rá a segítségre. Az osztályfőnök véleménye az első „perem-gyermekről” (nevezzük 1. sz. tanulónak): „gyenge képességű, elégtelen. Nyugtalan, csak szeretettel lehet rá hatni, minden kemény szó dacot vált ki nála. A tanév elején még tűrhetetlen volt a magatartása. Az apa elvált, majd újra nősült. A gyermek nagyon szerette édesanyját. Nehezen tud megbékülni az új helyzettel.” Az intellektus vizsgálata alapján lassúbb értelmi fejlődés (ment. retard.) áll fenn nála, valószínűleg koraszülöttségből eredően. A Wartegg-vizsgálat eredménye: rajza tárgyyszerű, a racionális típusba sorolható. Erre a megoldásra jellemző, hogy egy tárgyat rajzol, egyszerű vonalvezetéssel, szegényes sivár. Sok a vulgáris megoldás, hiányoznak az érzelmeket kifejező jegyek.

Az interperszonális kapcsolatok hiányára fokozottan utal az Illyésné-féle érzelmi vizsgálat egyik kérdésére adott válasza. A kérdés: „Mi a legrosszabb az életedben?” Szinte az összes „perem-gyerekre” jellemzőnek vehetjük a választ: „Ha nem szeretnek.”

A 2. sz. „perem-gyerek” Wartegg-eredménye inkább az érzelmi, szenzitív típus-hoz tartozókra jellemző. Ez megegyezik az osztályfőnök véleményével is, aki szerint: „valami szorongás van a gyermekben. Ideges, zárkózott, érzékeny. A közepes tanulók alsó szintjén van tanulmányilag. A szülők sokkal jobb eredményt várnak tőle, ezért gyakran szidják nem megfelelő előmenetele miatt. Otthon gyakran feszült a légkör. A szülők is idegesek.”

Az Illyésné-féle érzélem vizsgálat választásaival kapcsolatban nála is kiugrott az interperszonális, kapcsolatnélküliség, talán még frappánsabban, mint az előző tanulónál. Arra a kérdésre: „Mire volna leginkább szükséged?” — így válaszolt: „Egy jó barát!”

Mint látjuk, ennek a két gyermeknek problémássá válását, „peremre” kerülését is több tényező befolyásolta. Az első esetben feltehetően a koraszüléssel kapcsolatos lassúbb értelmi fejlődés és infantilis érzelmi élet, ráadásul a nem megfelelő pszichés miliő otthon, elsősorban a válás, ill. az új anya miatt; — az érzékenyebb idegrendszer, helytelen nevelési eljárások, és ugyancsak feszült családi légkör a második esetben.

Endogén és exogén tényezők szoros kölcsönhatását, összefonódását tapasztalhattuk tehát a két „perem-gyermeknél”. De hasonló volt a helyzet a többi problémásnál is.

A pszichésen nem megfelelő, rossz otthoni miliő negatív hatását talán az is bizonyítja, hogy vizsgálatunk során a 10 problémás közül 8 tanulónál (80%) súlyos környezeti, családi problémákkal (3 esetben válás, 4 esetben iszákosság, 1 esetben apa öngyilkossága, melyet sok veszekedés előzött meg) is találkoztunk.

A pedagógiai, orvosi, pszichológiai, mikroszociológiai és környezeti adatok birtokában láttunk hozzá ezután a megfelelő nevelő, segítő eljárások kidolgozásához, elsősorban a problémás tanulóknál. Ennek ismertetése azonban egy külön tanulmányt igényel.

Jelenlegi munkánkban arra szerettünk volna rámutatni, hogy a pedagógus csak különböző vizsgálatok szintézise révén kaphat reális képet növendékeiről, vagy iskolai, illetve osztályproblémáról.

Mint már említettük a bevezetőben, nem a pedagógusnak kell mindezeket a vizsgálatokat elvégeznie. A Fővárosban nagymértékben támaszkodhat a nevelési tanácsadók és az iskolaorvosok segítségére, vidéken pedig az iskolaorvosok mellett a gyermekideggondozók munkatársaira. Neki kell azonban értékelnie az egyes vizsgálatok eredményeit és neki kell szintézisbe hoznia azokat eddigi nevelői tapasztalataival. Ezt követeli a komplexitás elve. Csak az így, ezúton kapott adatok birtokában dolgozhat ki a pedagógus reális nevelési tervet, egyes tanulókra is lebontva, az időben való és minél hatékonyabb pedagógiai ráhatás érdekében!



KELENDI GYULÁNÉ
Budapest

A hagyományok szerepe a nevelésben

József Attila a Duna-part alsó kövén ül, és a Duna hullámai egyszerre csak a múlt képeit vetítik eléje. Az adott és gyorsan tovaröppenő pillanat váratlanul a „tán százezer éve” időtlenségévé válik. Radnóti Miklós az embertelen fasiszta terror közepén a haza fogalmát ízlelgeti. És hirtelen régi parkok, gyárudvarok, vasúti órházak emléke jelenik meg előtte, sőt előbukkan az egy egyszerű útszéli kő is, amelyre azért lépett rá, hogy ne kelljen felelnie az iskolában. Nem véletlen mindez, törvényszerű jelenség. Múltunk a miénk, *a múltunk mi vagyunk*. Azok az élmények, történelmi, társadalmi viszonyok, események alakították énünket, amelyeket vállalunk kötelességünk, sorsunk volt, és jövőnket is alakították.

Sokan és gyakran követik el azt a hibát, hogy a gyerekeket egyoldalúan *a múltba szeretnék visszafordítani*. (Legtipikusabb megnyilvánulása a: Bezzeg a mi időnkben szemlélete.) Mások kizárólag *a jövőre szeretnék előkészíteni*. (Legtipikusabb megnyilvánulása a „mi lesz belőled” szemlélete.) *A gyermek nem tökéletlen felnőtt szeretne lenni, hanem tökéletes gyerek*. A múlt érdekli, a jövőről ábrándozik, de a jelenben él. Nevelésében éppen ezért elsősorban arra kell törekedni, hogy saját *jelenlegi életét* tudja színessé, élményekben gazdaggá tenni. A múlt ebben akkor játszhat jelentős szerepet, ha ehhez ad segítséget, múzeumi emlék helyett egyéni, közösségi életének élő hagyományává válik.

Az ember fejlődésében jelentős, döntő szerepük van *a szükségleteknek és az érdeklődésnek*. Ezekből alakulnak ki a spontán és a tudatos *törekvések*. Ha a gyermek életének spontán törekvéseit vizsgáljuk, megtaláljuk azt a vágyat, hogy az őket körülvevő, *környező világot minél alaposabban megismerjék*. Tudni szeretnék a feleletet az alapkérdésekre: mi van — miből lett — mivé lesz, — mi ez — miért — mi a célja? Érdekes megfigyelnünk ebből a szempontból, milyen szívesen olvassák politikusok, tudósok, művészek életét. Legjobban mégis az izgatja őket az életraj-

zokból, milyen volt az illető abban az életkorban, amelyben most ők vannak. Ezzel párhuzamosan nagyon szívesen mesélnek saját múltjukról is (Amikor én kicsi voltam.) néha úgy, mintha azt is már legalább egy történelmi korszak választaná el a jelentől. Tudattalanul is az összefüggéseket és belőlük saját lehetőségeiket keresik ezekben (ha ma ilyen vagyok, mi lehet még holnapra belőlem). Másik szükségletük arra készíteti (helyes nevelés esetén) őket, hogy valamilyen módon *beilleszkedjenek az őket körülvevő kisebb-nagyobb közösségekbe*. Ez még a lázadó gyerekre, ifjúra is érvényes. A lázadások kezdeti motívuma rendszerint éppen az, hogy a gyerek észre kívánja vettetni magát. Ki akarja kényszeríteni, hogy tartsák valaminek, becsüljék értékeit, szeressék. A beilleszkedés elengedhetetlen feltétele, hogy elsajátítsa a *társadalmi, etikai normákat*, társadalmi, etikai szokásokat. Félrevonulva ezért játszik papát-mamát, iskolát szervez, és játékaiban éppúgy az ideális családot, iskolát álmódja meg, amint a nép meséiben vázolta egykor egy eszményibb, igazságosabb társadalom körvonalait. A mellőzött gyermek játékaiban központba állítja önmagát, a durva édesapa megszelídül bennük.

A gyermek törekvései között észre kell vennünk azt a vágyat is, amely arra irányul, hogy *önálló lehessen*. Szívesen veszi, ha bekapcsolódunk játékába — bár néha meg is zavarja —, de egész játéka értelmét és értékét veszti, ha a felnőtt abban dirigálni kezd! Gyönyörűen fejezte ki ezt a tényt Szabó Lőrinc a Lóci óriás lesz c. költeményében. Nem nekünk kell „leszállnunk”, leereszkednünk a gyermek világához, őt kell magunkhoz emelnünk úgy, hogy sértetlenül önmaga maradjon!

Gyakori jelenség, hogy ezekről az alapelvekről megelégedezünk, amikor múlt-ról, történelemről, hagyományról beszélünk. Valószínűleg ez az egyik oka, hogy gyermekeink számára még nemzetünk történelme is poros múzeum-má válik, tanulása gyakran nem járul hozzá a nemzethez, néphez való érzelmi kötődésük kialakításához, hazaszeretetük kibontakozásához. Ezért kell hangsúlyozni, hogy *hagyományon* egy társadalom, nép, ország, intézmény, közösség életében történelmileg kialakult, nemzedékről nemzedékre öröklődő felfogást, rendet, szokásokat stb. értünk, amelyet a közösség ma is tudatosan ápol. Jelentős szerepe van az adott közösség összetartozásában — elhanyagolása pedig előbb-utóbb a közösség felbomlásához, szét-eséséhez vezet.

A hagyomány *nem azonos a történelem eseményeivel*, éppen ezért ápolása sem azonosítható a múlt ismeretével, nem lehet tehát a történelemmel azonosítani, de történelmi ismeretek nélkül elképzelhetetlen, mert csak ezek segítségével értheti meg a gyermek, hogyan, mikor, miért alakult ki valamelyik ma is élő szokás, felfogás, társadalmi követelmény. Éli mozgalmi életét pl. az a tanuló, akivel megértetik, hogy amikor *ma* tiszteleg a csapatzászló felvonásakor, ekkor a zászlónak valóban vitézeket, a szabadságharc honvédeit, 1919 forradalmárait és felszabadulásunk hőseit, vitézi harcait kell felidéznie benne. Ne egyszerűen emlékezzék rájuk, hanem azonosuljon velük.

Világos, hogy *a történelemből nem minden válik hagyománnyá*. Van benne sok, ami végérvényesen csak a múlt egy-egy elemét jelenti. Lehet, hogy meg kell ismerni, ápolására azonban semmi szükség, kifejezetten vétek volna. Nemzeti történelmünk-ből gondoljunk csak a Pató Pálkot magatartására. A hagyományok lényeges jegye, hogy a közösség a múltból kiválasztja, értékesnek tartja, *tudatosan ápolja*.

A hagyomány *nem azonos az emlékekkel sem*. Erre nyomatékosan szükséges rámutatnunk, mert járhatunk iskolákban, ahol büszkén hirdetik, hogy náluk a hagyományokat híven ápolják, s ha erre bizonyítékokat keres az ember, akkor a falakra mutatnak. Valóban ott láthatjuk a munkásmozgalom történetének képeit, az úttörő szobában pedig táborok, kirándulások, rendezvények fényképeit. A *közösség emlé-*

kezete ugyanúgy, mint a történelem, jelentős szerepet játszik a hagyományok ápolásában, de nem azonos vele. Ismételten hangsúlyoznunk kell, hogy olyan tevékenységet jelent, amely nem emlékként őrzi a múlt egyes elemeit, hanem ma is élő valósággá hat. Az emlékek tehát emlékeztetők csupán, a hagyományok élő szokásokat, időszerű magatartást jelentenek. Meglétüket legjobban az árulja el, ha a tanulókkal beszélgetve egyre többször hallhatjuk: „Tetszik tudni, nálunk az a szokás...” — „A mi felfogásunk szerint...” — „Nálunk az a rend...”

A hagyományok kialakítása, ápolása érdekében rendkívül fontos az emlékek felidézése. Ez a felidezés azonban mindig a ma élő szokások megerősítését szolgálja számukra, pl. milyen volt és milyen ma a közösségi szellem, a közéleti aktivitás (társadalmi munka), az öntevékenység, önkormányzat (mennyire vesznek részt a fiatalok életük megtervezésében, megszervezésében). A múltat és a jelent kapcsolja össze az emlék, így jelentősen lényegesen többet a tanulók számára, mintha pl. csak „egy öreg ember visszaemlékezése” lenne továbbá ifjúságára.

A hagyományoknak sajátos rendszerük van. Ezt a következőképp lehetne leggyorsabban felvázolnunk:

NAGY KÖZÖSSÉGEK

1. Az egész emberiség közös hagyományainak ápolása (humanizmus, szolidaritás, művészet, tudomány kincsei).
2. Nemzeti hagyományok:
 - a nemzeti múlt haladó hagyományai,
 - a dolgozó osztályok forradalmi hagyományai,
 - munkásmozgalmi hagyományok,
 - népszokások ápolása.
3. Az ifjúság hagyományai:
 - a világ ifjúságának forradalmi, haladó hagyományai,
 - az úttörőmozgalom és elődeinek (köztük különösen a pionír mozgalom) hagyományai.

KISEBB KÖZÖSSÉGEK

1. A város, a község hagyományai (Budapesten a kerület hagyományai).
2. Az iskola hagyományai. (Kiemelkedő alkalmak: pl. az iskola névadójának tisztelete.)
3. Egy-egy osztály hagyományai.
4. Az úttörőcsapat, raj, őr hagyományai.
5. Általános családi hagyományok (pl. a faluban) — egyéni családi hagyományok.

EGYÉNI EMLÉKEK

A gyermek nevelésében természetesen fordított sorrendben kell végigjárunk az utat. A természetes fejlődésben előbb a kisebb közösségekhez kötődik az ember, és csak rajtuk keresztül jut el a nagyobbakhoz, néphez, hazához, emberiséghez. A kötődés nem értelmi, logikai kérdés, érzelmek nélkül sohasem jöhet létre. Alapja felismerés. Szükségleteinket csak úgy tudjuk kielégíteni, ha ebben mások segítségét nyújtanak. Élelmet, ruhát, a védetség, a biztonság érzetét nyújtják szüleink, eleinte ez fűz velük össze, később ebből sarjadnak magasabb rendű szükségleteink: a szeretet, majd esztétikai, etikai és kulturális szükségletek. Közben a közös élmények sorát éljük át, egyre szorosabbá, eltérhetetlenebbé válik kapcsolatunk. A kör állandóan tágul, egyre mélyebben ismerjük meg társadalmi környezetünket, végül meggyőződésünké válik, amit oly megrázó szavakkal fogalmazott meg Vörösmarty: ez az a föld, amelyen élünk, halnunk kell, amelyen kívül a nagyvilágban sehol sincsen számunkra hely.

A kötődések nélküli ember szükségszerűen válik talajtalan kozmopolitává. A kötődések létrehozása, megerősítése éppen ezért egész nevelésünk központi kérdése. Ezért tegyük hagyománnyá, hogy szüleiket köszöntsék családi ünnepeiken

a gyerekek. Ne korlátozzuk ezt évente egy alkalomra: az anyák napjára. Tűzzük folyamatosan programunkra *a családi hagyományok ápolását*. A Fenyőfa ünnepe előtt kérdezzük meg a gyerekektől, mivel fogják meglepni szüleiket. Adjunk nekik egyszerű ötleteket. Az ünnep után számoljanak be az örömszerzés sikeréről. Szoktassuk korán hozzá őket, hogy ajándékot adni még annál is nagyobb öröm, mintha kap valamit az ember.

Gyűjtsék össze a lassan már-már feledésbe menő aratódalokat, sztrájknótákat, a mezőgazdasági cselédség, zsellérség életének beszédes hagyományait, ipari vidékeken a munkásdalokat, a régi mozgalmi nótákat. Az ünnepélyeknek egyénibb szint adhat, ha azokon műsorra tűznek egyet-kettőt ezek közül. Olyanokat, amelyek tartalmilag, érzelmileg legjobban kapcsolódnak a soronlevő ünnep jellegéhez.

Tervszerűen foglalkozzanak közösségük, kerületük, városuk múltjával is. Rendezzenek vetélkedőket, ki tud többet környezetük utcáinak, tereinek névadóiról. Gyűjtsenek képeket róla, állítsanak össze beszédes térképet (az utcák rajza mellé ragasszák be a képeket)! Gondozzák az emléktáblákat, tegyenek időnként friss virágot eléjük.

A nevelésben hagyományokról csak akkor beszélhetünk igazán, ha folyamatos tevékenységhez szoktatjuk a gyerekeket.

Vannak, lehetnek olyan családi, községi, városi hagyományok (babonák, kuruzslások stb.) is, amelyeket nem ápolunk, amelyek *ellen barcolnunk kell!* A harc legjobb eszköze, ha ezeket is tervszerűen összegyűjtjük. Ezzel egyszerre hajthat néprajzi hasznát az iskola, de az igazságról is könnyebb meggyőzni a felnőtteket, ha a babonákat stb. a múlt múzeumi emlékei között láthatják, amelyet megbecsül, de elavultnak tart a jelen, tehát nem épít be élő hagyományaink rendszerébe. A babonákat, kuruzslásokat ne tévesszük össze az évszázados *népi megfigyelésekkel!* Népünket sorsa a természettel láncolta össze. Ez a természetközelség kényszerítette dolgozó népünket, hogy aggodalommal kutassa a természet minden jelzését, hiszen a közeldő vihart neki kell észrevennie, neki kell megóvnia a termést fagytól, jégesőtől. Piros az ég alja, alighanem szél lesz — így vonul be a népi megfigyelés költészetünkbe.

Népi hagyományokból fakad, hogy nálunk a forradalom jelképeit igen gyakran a természet hordozta. Juhász Gyulánál, majd József Attilánál és Radnóti Miklós-nál is vált a forradalom hírnökévé *a nyár*, hogy megvillanjon végre a kaszanyél. József Attila proletárköltészetében így testesíti meg a forradalmár alakját az erdei favágó, aki siránkozás nélkül dönti a tőkét, hogy egy emberibb világot teremthesen a régi helyébe.

Történelmünk gazdag ifjúsági hagyományokban — nevelésünk annál szegényesebb. Nem véletlen, hogy diákjaink két regényt kedvelnek legjobban. A történelmi regények között *Gárdonyi Géza Egri csillagok* c. munkáját olvassák legtöbben. Százhusz tanuló olvasmányélményeit vizsgáltam meg. Kiderült, hogy ezt a könyvet mindegyik olvasta, és 92% válasza szerint az tetszett benne legjobban — az érdekes cselekményen kívül —, hogy Gergely és Éva gyermekkorát is bemutatja benne a szerző. A másik ifjúsági regény *Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk* c. műve. Nem válna-e általános iskoláinkban a ma legnehezebbnek és legszárazabbnak tartott tantárgy: a történelem egyszerre izgalmas élmények forrásává, ha benne különböző korok gyerekeinek életét kísérhetnék végig a tanulók?

A hagyományok dinamikus jelenségek. Ez lényegében azt jelenti, hogy egyes régi elemek állandóan lebontódnak, újak felépülnek. Éppen ezért hibásan értelmezné a hagyományok ápolásának nevelési jelentőségét, aki velük kapcsolatban csak évszázadokban lenne képes gondolkodni. Egyes iskolák az elmúlt két és fél évtized

alatt igen sok értékes akciót bonyolítottak le. Parkosították az iskola udvarát, részt vettek a fák ültetésében stb. Eszünkbe jut-e, hogy a tanulókat elvigyűk, és megmutassuk nekik: íme, ezt elődeitek ültették, csinálták. Örökségüket megbecsülték-e? Egy-egy akció akkor válik új hagyományok építőivé, ha az ültetők helyét a gondozók váltják fel. A jelennek és a múltnak akkor is találkoznia kell egymással, ha a kettő között mindössze néhány év a különbség! Hagyományokat nem csak ápolnunk, de *teremtenünk* is kell!

A hagyományok ápolásának jelentős eszköze az iskola történetének vezetése, megírása. Első feladatként

- a) össze kell gyűjteni az adatokat,
- b) az egyes évek eseményeit,
- c) fel kell keresni az egykori résztvevőket, és interjút kell készíteni velük,
- d) tanulmányozni kell a dokumentumokat (fényképek, régi meghívók, naplók, krónikák, beszámolók). Át kell nézni az iskola jegyzőkönyveit és év végi jelentéseit is,
- e) fel kell tárni a sajátos szokások eredetét.

Minderre nem azért van szükség, hogy irattárba kerüljön. Összegyűjtésének, megírásának *célja*, hogy segítse a sajátos, élő hagyományrendszernek kialakítását. Mindig azért kívánjuk tudni, hogy mit csináltak, hogyan éltek elődeink, hogy méltóak lehessünk hozzájuk, sőt megvalósíthassuk a költő intelmeit: minden ember legyen külön, mint amilyen apja volt! Ehhez elengedhetetlen, hogy a hagyományokat naplók, krónikák, visszaemlékezések rögzítsék, de a ma tanulói ápolják, őrizzék életükkel, magatartásukkal!

Így válunk történelem tanulmányozóiból, tanulóiból magunk is történelem hordozóivá, alkotóivá, így teremtjük meg tevékenységünkkel azt a szívárványhidat, amely *múltat és jelent szilárdan köt össze a jövővel*. A mi és egész népünk, társadalmunk jövőjével.



Rákos Sándor:

KISFIÚ IDEGENBEN

A szerző egy idegenbe szakadt kisfiú történetét mondja el. A kisfiú sorsa meghatározható. Ezt a mese- és elbeszélésgyűjteményt joggal foghatjuk fel úgy, hogy nagy képzeletű kisfiú, akiről a címadó történet szól, most nekünk, az olvasóknak meséli el. Az a gyerek, akit nem lehet nem szeretnünk, már felnőve és költővé érve, gazdag képzelettel és mély emberséggel tárja eléünk fákról, madarakról, egy nagyravágyó hős-cincérről, egy szeretetre vágyó kiskutyáról meg egy csavargó kedvű piros autóbusról szóló történeteit.

Az irodalmi értékű, rangos kötetet Kass János megkapó színes illusztrációi díszítik.

Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest, 1971.

ABLA — ZSIRÁF

Képes gyermeklexikon

A világon sokféle lexikon van: kicsi, nagy, képes, rajzos, játékos, tudományos.

Az ABLAK — ZSIRÁF az első magyar képes gyermeklexikon. Nagyon sok érdekes tudnivaló van benne emberekről, állatokról, technikáról, mesterségekről.

Ha valaki tudni akarja, hol él a jegesmedve, vagy milyen alkatrészekből áll az autó, könnyen megtalálja a könyvben. Majdnem minden címszót színes kép illusztrál. Valóban olyan ez a lexikon, mint egy képeskönyv.

A kitűnő szerzők — Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes — a nyolc éven felüli gyermekeknek ajánlják.

A szép színes ábrákat K. Lukács Kató és Szűcs Erzsébet rajzolta.

Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest, 1971.

Gyerekek a gyerekeknek

Sok gyerek rosszul olvas, nem szeret olvasni. Ezt tapasztaljuk a könyvtárakban, az iskolákban, a napköziotthonokban. Nehezen akad gyerek, aki önként felolvasna egy-egy mesét, vagy diafilmet kísérő szöveget; s ha mégis sikerül őket erre rávenni, hibásan, döcögősen olvasnak. Márpedig a jó olvasási készség az irodalmi érdeklődés kialakulásának előfeltétele. Az a gyerek, aki küszködve olvas, — idegenkedik a könyvtől; a biztosan olvasó gyerek viszont igényli a könyvet, élvezi az olvasást.

„Megfelelő könyvet a megfelelő gyermeknek a megfelelő időben!” — így szól a gyermekirodalom neves kutatója *Bamberger* követelménye. Kevés az ilyen könyv, s ami van, az sem mindig a megfelelő időben kerül a megfelelő érdeklődésű gyerekek kezébe. Világszerte foglalkoznak ezzel a feladattal a gyermekpszichológusok, pedagógusok és könyvtárosok, kutatják az új módszereket, a fejlődés útjait.

A Szentendrei Járásban is indultak sajátos arculatú próbálkozások.

Szinna Ferencné a szentendrei gyermekkönyvtár vezetője kisebb-nagyobb gyermekközösségeket szervezett az olvasási kedv felkeltésére. Az egyes csoportokban — többek között — meséket „találtat ki”, fogalmaztat meg a gyerekekkel, aztán a meséket vagy dramatizáltatja, vagy lerajzoltatja velük. Ez az önkéntes alkotó munka felkelti a gyermekek kíváncsiságát a mesék iránt, s észre vehető módon mind több mesékönyvet kölcsönöznek ki a könyvtárból.



I J H

Ho-gyan jár-ta meg a hol-ló?

Hol-ló ün cse-n-de-seg üt a fa te-te-jén. Jó-ko-ra saj-tot tar-tott a fa a-lá a saj-t il-la-ta.
 A vö-rös rö-két a fa a-lá a saj-t il-la-ta.
 — Hol-ló u-nam, de szé-p vagy! I-ni-gyel-heti min-den er-de-ri al-lat fe-nyes, fe-ke-te tel-lad! —
 hi-sel-gett a vö-rös rö-ka. — Hal-lat-tam, hogy gyö-nyö-rü han-god is van, és sze-pen é-ne-ke-lik! I-gen sze-nét-ném hal-la-ról, da-lol-j hat egy ki-esít!
 Hi-ü ma-dén volt a hol-ló na-gyon. I-gen tet-szett ne-ki a vö-rös rö-ka be-szé-de és di-csi-ne-te.
 — Hat jó — gon-dol-ta — mind-járt é-ne-ke-lek. Ha-dol gyö-nyö-röd-je-nek han-gom-ban!
 Hol-ló ün hát nyom-ban na-gy-nu ta-tet-ta a szá-ját és el-ke-sz-te nó-tá-ját. Kár-kár-kár!
 Csak en-ne várt a vö-rös rö-ka! Hín-te-len — potty — az il-la-tos saj-t ki-poty-tyant Hol-ló ün szá-já-ból! Vö-rös rö-ka, e-zon-nal fel-kap-ta és szem-pil-lan-tás a-latt el-sza-ladt. Jól-lo-hott ve-le e-ből-re.
 Így jár az, a-ki hi-ü és di-csi-el-vő.

Ebből a módszerből indult ki *Siklóssy Imréné*, aki a Tahitótfalui Általános Iskola napköziotthonában felügyelő tanárnő. A gyerekek meseépítkező logikája szerint rövid olvasmányokat írt a kezdő, az olvasni éppen tanuló gyerekek számára. Az olvasási készség fejlesztése érdekében a fokozatosság elvét szem előtt tartotta (szótagolás, a mind kisebb alakú betűk használata, a betűk tanítási sorrendje stb.), és felhasználta az iskolában a soron következő betűk nagyterjedelmű szóanyagát a vidám kis történetekben, főképp állatmesében. A nagybetűk tanításánál a klasszikus tanmeséket ültette át gyermeknyelvre.

Az így végül sorozattá kerekedett ABC meséket a nehezen induló, vagy disszlexiás gyerekek is örömmel olvasgatják a tahitótfalui napköziotthonokban, és másutt is, ahol kísérletet végeztek vele. Különösen így van ez azóta, amióta elkészültek hozzá a kísérő ábrák.

Az ábrák nem rajzok, hanem rongy-collage-ok, amelyeket *Balogbné Balázs Judit* rajztanárnő vezetésével gyerekek készítettek, a Szentendrei Lenin úti Általános Iskola rajszakkörös tanulói. A tanárnő felolvasott egy-egy mesét; a gyerekeknek meglódult a fantáziája, s színes rongyokból a különböző alakok, tárgyak formáját kivágták, majd felragasztgatták a rajzlapra: illusztráló rongy-collage képeket alkottak.

A rongy-collage gondolatára tanári pályafutása elején jutott Balázs Judit. Azt tapasztalta, hogy a silány vízfestékek nem nyújtanak elegendő szín- és sikerélményt tanulóinak. Holott a színek iránti fogékonyság, vonzódás igen nagy ebben a korban. Az egyszínű és tarka rongyok többféle feladat megoldására készítetik a gyerekeket, képzelderejüket izgalomba hozzák.

Ezeket a rajzköri órákon is, mint minden emberi tevékenységben, legfontosabb a munka tudatos megszervezése. A színek kompozíció már akkor kialakul, amikor a gyerekek a rongyos zsákból kiválasztják azt a néhány színes textília darabot, amelyből áb-



ny

nyolc a-na-nyos nyu-szi-lány ké-nyel-me-
sen szü-nyő-köl egy fe-nyő-fa an-nyé-ká-
ban.

e-gyik ké-nyes,

má-sik finy-nyás,

há-ma-dik nyu-lánk,

né-gye-dik co-vány,

öt-to-dik nya-lánk,

há-to-dik sző-re bán-so-nyos,

he-te-dik ki-csit csü-nyács-ka,

nyol-ca-dik pe-dig győ-nyő-rú!

egy-szer-csak a nyolc pa-ná-nyu nyu-

szi-lány nyu-szit, nya-fog, nyög-de-csel,

nya-két nyu-to-gat-ja. resz-ket-nek, mint

a. nyán-fa-le-vél, mert fe-nyes fegy-ver-

rel va-clasz kö-zé-le-dik.

nyu-szi-a-nyu kö-té-nyé-vel vé-di, szok-

nya-ja-vel ó-ja ő-ket, ki sem lát-sza-

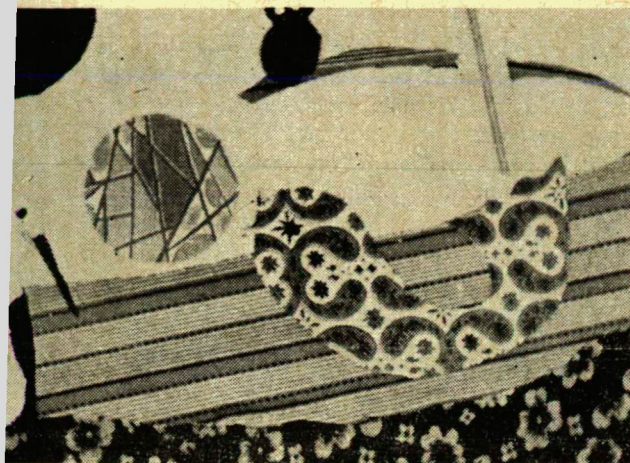
nák meg sem moc-ca-nak.

mek-ko-ra sze-ren-cse!

a va-dász nem lát-ja meg ő-ket,

ha-nem gyorsan to-ább nya-n-gal az ós-

vé-nyen.



ly

egy göm-bó-lyú: szí-nes go-lyó el-gu-
nult i-lá-g-á.
Gu-nult, gu-nult egye-ne-sen egy
kis-tá-ly-bí-sz-ta fo-lyó vi-zé-hez. a mely-
ből p-k-ke-s-lyes ho-lacs-ka mo-soly-gott
fel rá. viz-sz-szár-mo-soly-gott a göm-
bó-lyú go-lyó és gu-nult to-vább.
g-lyá, puly-ka, ba-goly és a kek
i-bo-lyá a p-cso-lyá szé-lén les-ték:
-mi-lyen szé-pen gu-nulsz - cso-dál-
koz-tak - hogy le-het az?
-gu-ru-lok, mert göm-bó-lyú va-gyok.
hát ti mit tud-tok?
-o-lyan ma-gas-na re-pü-lünk, hogy
az er-kély-re is fel-szál-lunk, mert két
szár-nyunk van - di-cse-ked-ték.
A göm-bó-lyú szí-nes go-lyó ko-mo-
lyan el-gón-dól-ko-dott:
-ve-szé-lyes le-het a ma-gas-ban
re-pül-ni, in-kább gu-nut-lok lent a föl-
dön - és mo-soly-g-va el-gu-nult a
vá-lyú szé-lé-ig.

ráikat kiollózzák. A felolvasott mesét tehát a színválogatás követi, s csak azután jön a részletek kimunkálása.

A kivágott rongyok felragasztását pár vonalas vázlat előzi meg a rajzlapon. A már kész színes foltok birtokában tervezik meg a gyerekek, hogy melyik forma hová is kerül. Mindent szabad! A tanárnő csak tanácsokat ad, s így a gyerekek élvezik az

V G Gy

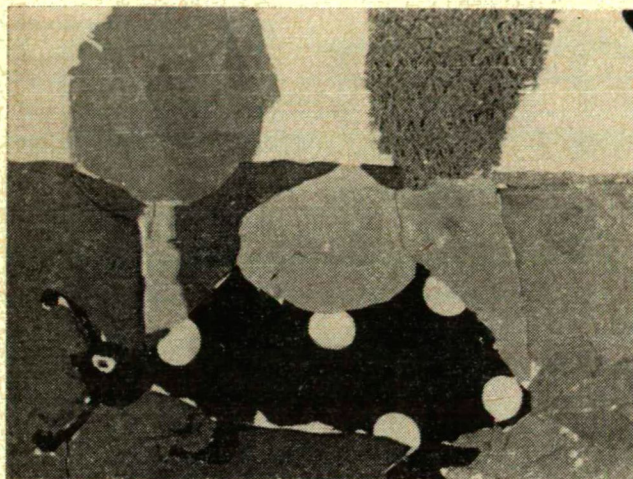
Ven-dég-ség-be megy göm-lyá-né

-Gö-lyá-né asszony! Va-sár-nap é-béd-re sei-
ve-sen lá-tom! - szót re-va-szúl hi-se-leg-ve ró-ká-
né.
-Ö-röm-miel el-me-gyelek - ked-ve-ke-dett gö-
lyá-né.
Gaz-eg-ben volt ró-ká-né, mint min-dig. U-
gyan-csak! be-árap-ta gö-lyá-nét!
-Ke-gyen ked-ves gö-lyá-né a leve-rem-ből,
re-mé-lem iz-le-ni fog - ki-nál-ta p-p-ká-né
ba-nét-ró-jét.
Gö-lyá-né a-zon-ban é-hez ke-le-pé-lyes-sel mint
ha-za. Csó-né-vel e-gyet-len ta-la-tót sem tu-
dott en-ni a sze-les la-pos, tá-nyén-ből.
Gón-dolt e-gyet gö-lyá-né és így szót-ja ró-
ká-né-hoz:
-Csó-tón-tó-kön vá-rom ha-csá-ra-ra!
Ö-nült elő-re ró-ká-né a fi-nom fa-ly-tok-
nak! Gö-lyá-né u-gyan-is hi-res volt-ja fész-
ké-ről.
U-gyan-csak! cso-dál-ko-zott azon-ban ró-ká-né,
a-mi-lyen hosz-sú po-tha-ra-ke-ty lá-tott ma-ga-
e-lőt az ass-ta-lon!
-Ó de kán, ó de kán, - sa-j-nál-ko-zott ró-ká-né,
u-gyan nem fo-gok jöt-lak-ni.
Kil-tám-gyor-sab a-zon-ban fel-ug-rott és sze-
gyen-kez-ve el-kul-lo-gott.
Gö-lyá-né a-la-po-san túl-járt az e-szen és
ü-e-ye-sen ad-ta viz-sz-a a köl-öcsét.

alkotás szabadságát. Játéknak érzik az óra munkáját, észre sem veszik, hogy játékos tevékenységüket az életből vett megfigyelések irányítják.

A mintás, élénk színű rongydarabokból olyan gazdag motívumok kerülnek a képbe, amelyeket vízfestékkel, vagy színes ceruzával képtelen lenne bármelyik tanuló is megfesteni. Minden gyerek munkája valóságos kis műalkotás, egy-egy mesétől izgalomba jött gyermeklélek szabad megnyilatkozása.

Világosan — a felnőtteknél sokkal jobban — felismerik ezt azok a gyerekek, akik a rongy-collage-okkal kísért történetekből tanulnak olvasni. A kép és az olvasmány



ty

pety-tyes. szék-nyá-ju ka-ti-ca-he-ga
ment az ú-ton, ba-tyu-val a há-tán,
tity-toty, -te-tye-gött vi-gyáz-va
zity-zoty - zó-tye-gött va-la-mi a b
tyu-ban
tu-dod-e mi-cso-da?
ke-tye-gé o-na ba-tye-nek vi-szi,
-csin-gi-lin-gi - cing - csen-gét az
aj-tón, a csen-gő zs-nón-já-val
-jo hogy jössz, petty ka-ti-ca hü-
gom - ön-ven-de-zet, ba-tye,
-el-hoz-tam ke-tye-gé eb-nesz-tó é-ni
dat, nem hi-ány-zott? - kén-doz-te ka
ti-ca.
-de bi-zony, már a-lig vár-tam - vá-
le-szot ba-tye.
-meg-van-e még a pör-gety-tyűd?
hadd pör-ges-sem, - kén-te pety-tyus
ka-ti-ca.
-tes-sék, pör-gesd! meg-én-dem-lek
hogy szó-na-kezz
pör-gé - fo-róg a pör-gety-tyű,
ti-ki - ta-ki, - ke-tyeg az eb-ni-
tő.

egymás hatását fokozva épül be az emlékezetünkbe. Igazolódik az az ősi megfigyelés, hogy a gyerek a gyerektől tanul legszívesebben és leghamarább.

A két tanárnő — Siklóssy Imréné és Balogné Balázs Judit — nagy érdeme, hogy pedagógiai munkájával lehetőséget adott a gyerekeknek: egymástól, egymást tanítva tanuljanak. A nagyobb, rajzszakkörös gyerek irodalomértelmező készsége is fejlődik akkor, amikor elkészíti a maga kis rongy-collageát. A gyerekek olvasóvá nevelésének tehát kitűnő módszere ez, s ráadásul fillérekbe kerül, nem kell hozzá különleges felszerelés.

A kis történetekből, s a hozzájuk készült legjobb rongy-collage-okból kiállítás nyílt Szekszárdon. A „Tolna megyei Gyermekkönyvnapok”-ra rendezte meg a „Babits Mihály” Művelődési Központ és a Megyei Könyvtár közösen. Az ország különböző gyermekkönyvtáraiból összejött könyvtárosnők nemcsak örömmel és elismeréssel fogadták a kiállítást, hanem rögtön arra is vállalkoztak, hogy néhány hónap leforgásaán belül a maguk könyvtárában is megrendezik.

A Szentendrei járásban kialakult kísérletből így végül vándorkiállítás indult el. Érvényesült az a törekvés, melyet az „Olvasó Népért”-mozgalom társadalmi elnöksége annak idején így fogalmazott meg: „Az a cél, hogy minden termékenyítő gondolat — bármily szűk körben fogalmazódjék meg — közös értéké váljék, s az egész nemzet műveltségét gyarapító közös munkára serkentsen.”

Fábián Zoltán

A tanulói aktivitás jellemzői és befolyásoló tényezői

A tanulói aktivitás értékét az határozza meg, minőségét az dönti el, hogy mennyire jut szerep az egyéni tevékenységben a közösségi céloknak, mint motiváló tényezőknek.

A *célok* aktivizáló tényezőként azonban csak akkor szerepelhetnek, ha tudatosulnak, vagyis kapcsolódnak az egyén önmaga számára elképzelt perspektívájával. Ebből adódóan aktívva csak úgy nevelhetjük tanítványainkat, hogy a társadalmi szükségletet, mint egyéni érvényesülésüket is szolgáló tényezőt tudatosítjuk velük.

Ez a tudatosítás csak hosszadalmas folyamatban valósulhat meg és szerves részét kell képeznie az egyén nevelésének. Ezért a helyes nevelésben a gyermekeket közvetlenül aktivitásra serkentő, késztető indítékok mellett fokozatosan növekvő szerepet kell biztosítani a már felfogott, megértett társadalmi szükségleteknek és az ezekre felépülő egyéni távlati céloknak.

A társadalmi szükségleteken kívül *a gyermeki aktivitást befolyásolják az életkörülmények és az iskolai oktató-nevelő munka jellege is*. Ezek a tényezők egymással való kölcsönhatásukban nemcsak az aktivitás mértékét változtatják, hanem a gyermeki spontán érdeklődésen keresztül befolyásolják az aktivitás területeit és irányát is.

Iskolai oktató-nevelő tevékenységünkben tudatosan kell törekednünk mind a *közvetlen*, mind a *távlati motivációjú tanulói aktivitás* megvalósítására. Iskolai tapasztalataink egyértelműen igazolják, hogy az egyes oktatási feladatok megoldása során közvetlen aktivitást kelt az érdeklődés biztosítása, illetve az óra anyagának problémászerű felvetése.

Például: egy 8. osztályos kémiaórán, amelynek anyaga az alumínium volt, az egymás mellett ülő tanulók összehasonlították az alumíniumot az azonos nagyságú vaslemezzel. — Az egyik tanuló behuntya a szemét, társa pedig egyik tenyerébe a vaslemez, a másikba az alumíniumlemez helyezte. Majd felszólította a behuntyázó tanuló, hogy tartsa fel azt a kezét, amelyben a könnyebb fém van. Ezután a tanuló kinyitott szemmel állapította meg, hogy melyik a könnyebb fém, melyiknek kisebb a fajsúlya? —

Ugyanezen az órán a tanulók érdeklődésének a fokozását, az intellektuális aktivitás elmélyülését problémafelvetéssel segítette elő a nevelő.

A fémek affinitási sorának ismeretében a tanulók deduktív úton állapították meg, hogy az alumíniumnak nagyobb vegyülési hajlammal kell rendelkeznie, mint a vasnak. Ennek ellenére azt tapasztalhatták, hogy a megfigyelt vaslemezek *rozsdásabbak* voltak, mint az alumíniumlemezek; az alumíniumlemezekeken annyira feltűnő változásokat nem észlelhettek, mint a vaslemezekeken.

Ekkor történt a probléma felvetése:

Tanár: „Összeegyeztethető-e ez a jelenség az alumíniumnak az affinitási sorban elfoglalt helyével?”

— A problémára a tanulók kísérleti vizsgálódással keresték meg a helyes választ.

Valamennyi tanuló tevékenykedett, kísérletezett; keresték, kutatták a probléma megoldását. A tanulók a saját maguk által is elvégzett kísérletek alapján állapították meg az összefüggéseket.

— Helyesen tanulták a fémek affinitási sorát. Az alumínium valóban hevesebben egyesül az oxigénnel, mint a vas, ha az alumínium felületéről eltávolítják az oxidréteget. „Az átrozdsódástól a felületet bevonó vékony oxidréteg védi meg az alumíniumot” — vonták le maguk a tanulók a következtetést. —

Az alumínium valamennyi lényeges fizikai és kémiai tulajdonságát a frontális kísérletezés során nyert tapasztalatok alapján, a tanár irányításával, a tanulók maguk állapították meg. Így biztosírva volt az új anyag feldolgozása során is a tanulók széles körű tevékenysége.

Az iskolai fegyelem megvalósítása, a szorgalom, a felelősség érzésének kifejezése stb., mint a nevelési folyamat egészében kialakuló erkölcsi tulajdonságok, a közvetlen aktivizáló hatásokon túl, az állandó jellegű távlati aktivitás megvalósítását is szolgálják.

Egyes, az aktivitást elősegítő tényezők, mint pl. a tantárgy iránti fokozott *érdeklődés*, az eredményes ismeretszerzésre való tendencia, a széles, nagy területre kiterjedő *érdeklődés* elsősorban az oktatási folyamatban formálódnak.

A közvetlen és távlati aktivitás tényezőinek kialakítása bonyolult és hosszadalmas folyamat. A közvetlen aktivitást megvalósító eszközök és eljárások kialakítják a távlati aktivitás tényezőit, ezek viszont visszahatnak és elősegítik a közvetlen aktivitás szélesebb körű és új területeken való megvalósulását.

Az *aktivitás* egyik *jellemző vonása a sokoldalúság*. Jellemzői közé tartozik még az aktivitás *intenzitása* és *produktivitása* is. A tevékenység intenzitása és a produktivitás azonban — több más tényező mellett — függvényszerű kapcsolatban van az egyénnek az adott tevékenységhez való viszonyával, azaz a tanulók tevékenységét, aktivitását motiválja a *tevékenységhez való viszony*.

Az igazi aktivitás a tanulók olyan öntevékeny munkáját jelenti az iskolai oktatásban és nevelésben, amelyben nem a külső indítékok, a parancs, a büntetéstől való félelem stb., hanem a belülről, a tanuló személyiségéből fakadó indítékok az uralkodók. (1)

Arra azonban ügyelnünk kell, hogy az öntevékenység nem azonosítható a spontán *érdeklődésből* fakadó tevékenységgel. A *spontán érdeklődést*, a természetes adottságokat, hajlamokat, biológiai szükségleteket nem hanyagolhatjuk el, ezekre, mint az öntevékenységet befolyásoló, motiváló tényezőkre támaszkodni kell. Helyes értelemben fel kell használni őket, de ezeket uralkodóvá, dominálóvá tenni nem lehet, mert ezzel a pedagógiai naturalizmus hibájába eshetünk.

A spontán motiváció nem tudja átfogni, és megfelelően befolyásolni a sokoldalú fejlődéshez szükséges változatos tevékenységeket.

Érintettem már, hogy a tanulói aktivitás fontos befolyásoló tényezője az *érdeklődés* is. Az *érdeklődés felkeltése, sokirányú kiszélesítése és fenntartása az aktivitásra nevelés alapvető feladatai közé tartozik*.

Az aktivitás és az *érdeklődés* nem azonos jelenség, de igen szoros és kölcsönös az összefüggésük, kapcsolatuk. Az *érdeklődés* fokozza, elmélyíti a tanuló tevékenységét, irányítja az aktivitást. Másik oldalról, a tanulók aktív munkája nyomán elért eredmények erősítik és más területekre is kiterjesztik a növendékek *érdeklődését*.

Az aktív tanulói tevékenységet a siker, vagy a sikertelenség, az öröm, vagy lehangoltság érzése kísérheti. Tehát a *tevékenység* érzelmileg színezett. Az érzelmi hatások nagymértékben segítik a tanulói aktivitás kibontakozását.

Például: egy 8. osztályos ipari gyakorlati foglalkozási órán a tanár közölte a tanulókkal, hogy az óra végén az elkészült fényképtartókhoz minden tanuló megkapja azokat a fényképeket, amelyeket a fotoszakkör tagjai készítettek róluk az előző gyakorlati foglalkozáson.

Ilyen körülmények között fokozott lelkesedéssel, *érdeklődéssel* és figyelemmel kezdtek hozzá a manuális-technikai műveletek elvégzéséhez.

A tanulók eredményes tevékenységét kísérő sikerélmény az aktivitást tartósítja és irányát állandósíthatja. A tantárgyi *érdeklődésből* fakadó aktivitás mozgató rugója is legnagyobb részben a sikeres tevékenység felett érzett öröm.

Az aktív tanulói munka megvalósítását segíthetjük elő a tanulói tapasztalatok, élmények felelevenítésével, illetve azok felhasználásával.

Ilyen vonatkozásai miatt szeretném példaként ismertetni egy 6. osztályos élő-világ óra részletét:

Anyag: a búza.

Tanár: „Hol voltunk tegnap délután? Mit figyeltünk meg?”

Tanuló: Tanulmányi sétán voltunk és a mezőn a búzát figyeltük meg...

Célkitűzés:

T: A mai órán a mezőn tett sétánk tapasztalatait, megfigyeléseit felhasználva ismerkedjünk meg még részletesebben a búzával.

T: A búza termőhelye a szántóföld. Az ember vetette oda. Hogyan nevezzük azokat a növényeket, amelyeket az ember termeszt?

t: Kultúrnövénynek.

T: Milyen kultúrnövényekről tanultunk ősszel?

t: A kukoricáról, a burgonyáról, a napraforgóról, a cukorrépáról, a kenderről és a lenről.

T: Miért nem találkoztunk tegnapi sétánk során ezekkel a növényekkel a szántóföldeken?

t: Mert ezeket még nem vetették el.

T: Úgy van, illetve most tavasszal vetik el őket.

Az új anyag feldolgozása:

T: A búzát ősszel elvetették, kicsirázott. A hótakaró alatt áttelelt és most tavasszal indul fejlődésnek. Ebben az időben éppen bokrosodik. Ha egy búza-növény a tövéből több hajtást, szárt fejleszt — azt mondjuk — bokrosodik.

Emlékeztek, mit mondtatok tegnap a szántóföldön?

t: Olyan csomókban nő, mint a fű.

T: A bokrosodó búza a csapadék és a napfény hatására gyorsan nő.

Milyen magasra nő meg a búza?

t: Kb. egy méterre.

T: Egy méter, egy méter húsz centiméterre is.

T: Miért termesztjük a búzát?

t: Mert kenyeret és tésztát sütnék belőle.

T: Igen, táplálékunk a búza. A búzából lisztet őrölnek. A búzalisztből sok mindent készítenek: zsemlet, tésztaárut stb. Majdnem minden nap eszünk valamit, ami búzalisztből készül.

A búza őshazája Ázsia. Mutassátok meg a térképen, hol van?

Ázsia nyugati részéről terjedt el a világ nagy részére. A világ népességének fele búzával táplálkozik, mégpedig a mérsékelt éghajlatú területek lakossága. Azt hinnénk, hogy a búzából termesztnek a világon a legtöbbet, mert mi a mérsékelt éghajlatban lakunk és nálunk ezt fogyasztjuk. Pedig leg többet a rizsből, majd a kukoricából termesztik. A búza a harmadik helyen áll.

T: Ha ilyen fontos növény a búza, vizsgáljuk meg közelebbről. Vegyetek kezetekbe a búzát. A füzetbe írjátok le, milyen a gyökere, szára, levele! Aki kész, felnéz!

— A nevelő ellenőrzi a munkát. —

T: Látom, a gyökérről mindenki jól írt! Most figyeld a szárát, majd utána a levelét!

Beszélgetéssel felidézik a tanulmányi sétán szerzett élményeket, tapasztalatokat.

A tanulók a tanár irányításával felidézik a kultúrnövény fogalmát. Az előzőleg megismert tartalmi jegyek alapján megállapítják, hogy a búza is kultúrnövény.

Közlés.

A tanár rövid kérdésekkel biztosítja a figyelmet, a követés aktivitását.

Támaszkodik a tanulmányi sétán végzett megfigyelésekre.

Közlés.

Koncentráció a földrajzzal. A tanulók mutatják a térképen.

Motiváció.

Minden padon van a tanulmányi sétáról hozott élő búzanövény.

Tömegszemléltetés.

A meglevő ismeretek alkalmazásával, a konkrét megfigyelések alapján minden tanuló önállóan dolgozik, írásban válaszol...

T: Fejezzük be! A szomszédok cseréljék ki egymással a füzetket! Figyeljete a kérdéseimre, s csak akkor jelentkezzenek, ha társatok munkájában hibát találtok.

Milyen a növény gyökérzete? Nézzük meg a szárát!

Hogyan lehetne jellemezni?

Mi a szerepe a bűtyöknek?

Milyen a levele? ... stb.

Beszélgetés keretében azonosítják a korábban tanult fogalmakat és alkalmazzák a már meglevő ismereteket.

Az órát megelőző tanulmányi séta élményeinek felelevenítése az új anyag tárgyalásának a kezdetén biztosította az érdeklődés felkeltését a tanítandó anyag iránt és elősegítette a tanulók aktív bekapcsolódását az órába.

A *tanulmányi sétáról* hozott élő búzanövény önálló munka keretében való szakaszos megfigyeltetése, az eredmények írásbeli rögzítése a füzetbe, elősegítette a széles körű *intellektuális aktivitás* kibontakozását.

A *sokoldalúan és változatosan alkalmazott bemutatás*, szemléltetés például a búzanövény tömegszemléltetése, a virág szerkezetének megismerése a modell alapján, a korpa bemutatása stb., mind-mind *eredményesen járultak hozzá a szemléletes oktatás megvalósításához. A szemléletes oktatás pedig serkentő hatással volt a tanulók tevékenységére, és megkönnyítette a világos és pontos fogalomalkotást, az összefüggések, az ok-okozati viszonyok öntevékeny gondolkodással történő felismerését.*

A tanulói öntevékenységen alapuló aktivitás jellemzői közé tartozik az is, hogy a tanulók nem mechanikusan, sablonosan, hanem *gondolkodva*, az adott körülményekhez, helyzetekhez alkalmazkodva újszerűen, kezdeményezően, *alkotó* módon fejtik ki tevékenységüket. A pedagógiai folyamatban kibontakozó tevékenység tehát nemcsak a kötelezően előírt tevékenységek végrehajtását jelenti, hanem egyúttal az egyén önkifejlesztésének eszköze is. Ez a forrása a tanulói tevékenység alkotó jellegének: az alkotó tanulói aktivitásnak.

Figyelemmel kísérve a gyermek általános fejlődésének sajátosságait, azt állapíthatjuk meg, hogy a kisebb gyermekeknél a *motorikus aktivitás*, a fizikai tevékenység a jellemző, domináló jelenség. A gyermek tevékenységével, játékaival, az önmaga kifejezésére törekszik. Ez a törekvés az ún. „önérvényesítésből” ered. Az aktivitás egyik megnyilvánulása a szereplési vágy is a gyermeki önérvényesülés egyik formája. A túlzott önérvényesítés, a minden körülmények közötti szereplési vágy negatív, káros tulajdonságokat fejleszthet ki, például az önzést, törtetést stb., tehát a túlzott önérvényesítésnek, aktivitásnak nem szabad korlátlan lehetőségeket biztosítani. A helyesen, egészséges korlátok között megvalósított aktivitás segítheti elő a gyermek fejlődését.

A serdülő korban, a szellemi erők kifejlődésével a különböző szellemi tevékenységi fajták kerekednek felül. Ebben a korban pl. az érdeklődést a szellemi tevékenység és ennek tárgyai irányítják.

Az egyes életkori szakaszokban más színűvé és jellegűvé válik az aktivitás. *A fejlődés menetében változik, módosul a tanulói aktivitás.* Az aktivitás előmozdítja a gyermek fejlődését, de visszahatásképpen, a fejlődésben elért eredmény erősíti a tanuló aktív tevékenységét.

Megállapíthatjuk, hogy a gyermek fejlődése folyamán a környezet és a nevelés hatására, mind tartalmában, mind megjelenési formájában változik a tanulói aktivitás. *A nevelői ráhatásokkal tehát alakítható és az érés folyamán változtatható a tanulók aktivitása.* Ezt azért hangsúlyozzuk, hogy tudatosan keressük és kutassuk a tanulói aktivitás lehetőségeit és kibontakoztatásának feltételeit a nevelési folyamatokban.

A sokoldalú kapcsolatok miatt érintenünk kell még az aktivitást befolyásoló *biológiai* tényezőket is.

A különböző egyének idegfolyamatai, a serkentési és gátlási folyamatok erőssége, mozgékonyasága és egyensúlya egyedi eltéréseket, egyedi differenciálódást mutat. (2)

Az anatómiai és fiziológiai tényezőkön kívül az egyedi differenciálódásra befolyással vannak a környezeti és a nevelési hatások is.

Az idegfolyamatok belső egyensúlyát a serkentési és gátlási folyamatok aránya, egyensúlya biztosítja. A pszichikai folyamatok is energia-felhasználással járnak. A túlzott energiafogyasztás következménye: a szellemi kifáradás. A kifáradt gyermeki szervezetben megbomlik az idegfolyamatok belső egyensúlya, aminek következtében a tanulói tevékenységben, aktivitásban csökkenés következik be. Az iskolai munkában tehát nem szabad szem elől téveszteni a biológiai vonatkozásokat sem.

A tanulási, ismeretszerzési folyamatok alapja az ember pszichikai tevékenysége. *Az aktivitásban végeredményben befolyásoló tényezőként szerepelnek a különböző serkentési és gátlási folyamatok.* Ezért lehet beszélni az aktivitás olyan jellemzőjéről is, mint az aktivitás

- erőssége vagy gyengesége,
- gyorsasága vagy lassúsága,
- egyenletes, szakaszos vagy hullámzó ritmusa.

Ezek a jegyek *az aktivitás formai oldalának* a jellemzői elsősorban, mégis feltelezhetjük, hogy

az aktivitás bizonyos vonatkozásokban kapcsolatban van az egyén temperamentumával is.

Az idegfolyamatok differenciáltságával kapcsolatban azonban feltétlenül rá kell mutatni arra is, hogy a differenciáltsági formák nem állandóak és változatlanok. Ezeket a formákat a mindenkori testi, fiziológiai állapot, a változó körülmények, a tartalmi sajátosságok és a kapcsolódó pszichikai körülmények befolyásolják. Ezért ugyanazon fejlődési fokon is bekövetkezhetik a tanuló időleges, vagy esetleg állandóbb jellegű átalakulása, ami erősen kihatással lehet a tanulók tevékenységére, aktivitására is. Például: az idegfolyamatok ritmusa egyenletesebb lesz, vagy gyorsabbá, erősebbé válnak az egyes folyamatok stb.

A tanulói aktivitás jellemző tényezőivel kapcsolatban végül szükséges annak a kiemelése, hogy a tanulói *öntevékenység* nem azonos a tanulói *önállósággal*.

Aktivitás, öntevékenység megnyilvánulhat a nevelő irányításával folyó pedagógiai folyamatban, amelyet a szó teljes értelmében nem tekinthetünk a tanuló önálló tevékenységének. A másik vonatkozás: lehet olyan önálló tevékenysége is a növendéknek, amelyik mechanikusan, sablonosan folyik le. Ilyen esetben bár önálló a tevékenység, mégis hiányzik belőle a belső motiváción alapuló öntevékenység, az alkotó aktivitás. Természetesen nem lehet vitatni, hogy *a legteljesebben, legszabadabban, az önálló tanulói tevékenységben valósulhat meg a kezdeményező, alkotó öntevékeny tanulói aktivitás.*

Az aktivitást befolyásoló tényezők áttekintése után összegezésül azt állapíthatjuk meg, hogy

- a tanuló megértésre, cselekvésre irányuló általános tendenciája, készenléte,
- az önkifejlesztésre irányuló céltudatos, sokoldalú, intenzív és produktív, egyre inkább önálló tevékenysége – amely kapcsolatos az érdeklődéssel, a testi és szellemi fejlettség szintjével, a temperamentummal, és amely érzelmileg színezett stb. –

jellemzi az igazi tanulói aktivitást. (3)

Az oktató-nevelő tevékenységben megnyilvánuló tanulói aktivitással lényegében kettős feladat megoldásához járulunk hozzá:

- a) A tanulók aktív tevékenysége közvetlenül segíti egy konkrét, határozott oktatási vagy nevelési feladat megoldását.
- b) A közvetlen feladatok megoldása egyúttal hozzájárulás a további cél, a *sokoldalúan fejlett személyiség* kialakításához, ami végső soron a társadalmi igény megvalósítását segíti elő.

A fenti értelmezésben tehát a tanulói aktivitásra nevelésünk végső célja, hogy *az aktivitás a felnövekvő nemzedék tagjainak munkára serkentő személyiségjegyévé, jellemvonásává váljon.*

Ennek a célnak a megvalósításával segíthetjük elő alapvető feladatunk megvalósulását, a sokoldalúan fejlett és aktív emberek nevelését a szocialista társadalmunk számára.

IRODALOM

1. Szokolszky István: Aktivitás. Köznevelés. XX. évf. 7. sz. 263. o.
2. I. P. Pavlov: Előadások a nagyagyféltekék működéséről. Akadémiai Kiadó. Bp. 1953. 248—258. oldal.
3. Borbély András: Aktivitás a fejlődésben és a nevelésben. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1961. Akadémiai Kiadó. Bp. 1962. 164—165. oldal.



HARMATH ISTVÁN

Szeged, Hámán Kató Általános Iskola

Az iskolarádió alkalmazása a történelemórán

I.

A történelemtanítás nélkülözhetetlen feltétele a korszerű szemléltetés. A múlt-ról beszélni, a régi időket láthatóvá tenni rendkívül nehéz feladat, még a leggyakorlottabb szakember számára is. Reformtankönyveink igyekeznek ezen a problémán segíteni. Szemléletesebbek, színesebbek az előző könyveknél, szerkezeti felépítésük, az összefüggések, problémák megláttatását érintő „feladatok, kérdések” célszerűbbek, gondolkodtatóbbak, serkentőbben hatnak a tanulókra. A tanárok élnek is a lehetőségekkel, felhasználják a könyv ábráit, képeit, de nagymértékben élnek az egyéb szemléltetési lehetőségekkel is. A történelemóra egyre inkább színesebb, változatosabb, nemcsak segítséget nyújt a tanulóknak a megértéshez, de élményt is biztosít számukra.

A történelemtanítás eredményességét nem kismértékben segíti elő az a lehetőség is, hogy felhasználjuk a TV és az iskolarádió adásait. A TV alkalmazásáról, annak módszertani problémáiról már hallottunk és olvastunk. Az iskolarádió szerepéről azonban még nem igen esett szó. Pedig az iskolarádió már évek óta sugároz rendszeresen adást, melynek felhasználása — egyéni véleményem és tapasztalatom szerint — vetekszik, sőt némely esetben túl is tesz a TV eredményességén.

Az iskolarádió alkalmazását a magnó segítségével valósíthatjuk meg. Az adás felvétele, a sugárzott anyag órákra való elosztása, gondos kiválogatása és gyakorlati

felhasználása kezdetben sok időt követelő munka. Ne sajnáljuk azonban az erre fordított időt, fáradságot, mert a következő években ez bőven kamatozik, a tanár számára semmi további problémát nem jelent.

Lássuk tehát, mit tudunk felhasználni a tanítás során az iskolarádió adásaiból.

Felhasználásra kerülhet:

1. Az iskolarádió középiskolai adássorozata (I. o.) az 5. o.-ban.
2. „Magyar Századok” adássorozat. (Hegedűs G.) 6., 7., 8. o.-ban.
3. Az ált. iskolák részére sugárzott adássorozat a 7., 8. o.-ban.
4. A TV „Századunk” sorozatból 3 felvett adás (1917–19.) a 8. o.-ban.
5. A hazánk fészabadulásának 20. évfordulója alkalmából sugárzott sorozat. (Dr. Karsai Elek) a 8. o.-ban.

Összesen 24 magnótekercs mennyiségben.

II.

Hogyan és milyen mennyiségben tudjuk felhasználni az egyes történelemórán a felvett adást? Vizsgáljuk meg ezt a kérdést osztályokra, témakörökre és helyenkint órákra lebontva!

5. osztály:

Ebben az osztályban, az iskolarádió középiskolák I. osztályai számára sugárzott anyagából kellő válogatással, sok értékes, főleg dokumentumszerű rész kerülhet felhasználásra:

A 2. témakörben: Az ókori Mezopotámia anyagrésznél: az öntözéses földművelés, a társadalom tagozódása, Hammurábi törvényei érthető szöveggel, egy-két perces időtartamban.

A 3. témakörben: A görög-perzsa háború tanításánál: a marathoni csata elbeszélése, a thermopülai csata lefolyása, a perzsák, görögök fegyverzetének leírása, a görög hadvezér megválasztása stb. két-három perces időtartamban. Az Olimposz istenei anyagrésznél: az istenek leírása, életmódjuk, emberi tulajdonságaik, viselkedésük elbeszélése stb. egy-két perces adásidővel. A görögök műveltsége anyagrésznél: a görög materialisták tanításai, megfigyelései stb. egy-két perces időegységben.

A 4. témakörben: Már a témanyitó órához komoly segítséget kapunk a „Romulus és Rémus népe” c. adásból. Ebből sikeresen felhasználható Romulus és Rémus születésének, Róma alapításának mondája, a királyság korabeli Róma élete, az utolsó király száműzetése, a köztársaság létrejötte. A rabszolgatartó társadalom kibontakozása, a rabszolgatartó Római Birodalom élete, a legjelentősebb rabszolgafelkelés könnyebb megértését szolgálja a „Trák gladiátor” c. adás. Ebből jól fel lehet használni a magán- és állami rabszolga fogalmának megértéséhez: a rabszolgák árusítását, a rabszolgamunka sokrétűségét, hasznát, a rabszolgák kínzását, a gladiátorok kiképzését, életét bemutató adásrészt. A Spartacus-féle felkelést részletesen bemutatja az adás második része, melyben leírja a Vezuv-hegyi csatát, ismerteti Spartacus célját, a Szicíliába való átkelés tervét, a döntő csata mozzanatait. Az egyes részek alkalmazási időtartama különböző, általában kettő-négy perc között váltakozik.

Az említett sorozatban még sugárzott „Séta a császárkori Rómában” és „A kereszténység kialakulása I–II.” c. adás általános iskolában kevésbé használható, de a tanár továbbképzését igen jól szolgálja.

Nem kívánok részletesen foglalkozni a „Magyar Századok” sorozat felhasználásáról. Ez a TANÉRT-nál megrendelhető. Bizonyára sok iskolában használják sikeresen. Csupán annyit kívánok megjegyezni, hogy ebben a sorozatban egy-egy korszak legjelentősebb eseményeire való igen színes utalás mellett a korszak műveltségéről, világnézetéről, zenéjéről és képzőművészetéről is adnak tájékoztatást. Ez a műsor nem csupán a tanterv-szabta tananyag feldolgozása, hanem inkább párbeszéd vagy színjáték, ahol az író fantáziája is érvényesülhet a hitelesség keretén belül. Ez a sorozat nemcsak tanítani, de gyönyörködtetni is akar. Leglényegesebb jellemvonása,

hogy a történelem iránti érdeklődést a tanulóknban nemcsak felkelti, de nagymértékben fokozza is.

A „Magyar Századok” sorozat taglalása helyett inkább azokkal az egyéb adásokkal kívánok foglalkozni, melyek főleg a 7. és a 8. osztályok számára nyújtanak jelentős segítséget.

7. osztály:

Az I. témakörben: a francia forradalom második és harmadik egységénél tudjuk felhasználni a „Vigyzó szemetek Párizsra vessétek” c. adást. Ebből jól alkalmazható szemléltetésre: a forradalom pártjai, a jakobinusok és girondisták ellentéte, a jakobinus diktatúra intézkedései, a jakobinus uralom bukása, a jakobinus mozgalom hatása Európa népeire stb. adásrész három-négy perces időegységben.

A 4. témakörben: Marx és Engels fellépése, a Kommunista Kiáltvány c. anyaghoz komoly segítséget ad a „Marx és Engels” c. adás. Ebből felhasználható: Marx és Engels életútja, Marx levele Engelshez, Engels tevékenysége Manchesterben, részlet a „Munkásosztály helyzete Angliában” c. könyvből. A Kommunista Kiáltvány bevezető sorai, Marx a proletárforradalomról stb. c. adásrész két-három perces időtartamban.

8. osztály:

A 8. osztály számára rendkívül bőséges anyag áll rendelkezésre, hiszen a felvett adások zöme ennek az osztálynak a tananyagához kapcsolható. Az adásokban még szegedi helytörténeti vonatkozású rész is bőven található.

Az 1. témakörben: az 5. egységénél a „Századeleji aratósztrájk” c. adásból jól felhasználható az 1904-es vasutasstrájkról, az élesdi sortűzről, az I. orosz polg. dem. forr. hazai hatásáról, a „deres”, „rabszolga törvény” értelmezéséről szóló rész. Ezek a részek jól elkülöníthetők és alkalmazhatók két-három perces időtartamban. A 6. anyagrésznél a 3. logikai egység megértéséhez ad segítséget az „Ultimátum és háború” c. adás. Ebből felhasználható a Szociáldemokrata Párt magatartása, Németország háborús uszítása, a Szerbiának nyújtott teljesíthetetlen követelés (ultimátum) bemutatását nyújtó adás két-három perces időegységben.

A 2. témakörben: a 9. egységénél a „Magyarok a Nagy Októberi Szocialista Forradalomban” c. adás első része igen szemléletes hangjátékban mutatja be a támadást a Téli Palota ellen öt-hat perces időegységben. A 11. egységhez ugyanebben az adásban, egy másik terjedelmesebb hangjáték ad élményszerű segítséget az „Aranyvonat elrablása” c. részben. Ebből megismerhetik a tanulók a magyar hadifoglyok hősie harcát a proletár hatalom megeremtéséért és Zalka Máté legendás szerepét a cári aranyvonat megszerzésében.

A 3. témakörben: Az iskolarádió a legtöbb segítséget e témakör tanításához adja. Itt lehet felhasználni a TV „Századunk” c. sorozatának két adását, mely 1917—1919. március 21-ig öleli fel az eseményeket. A 14. anyagrészhöz felhasználható a „Századunk” c. adássorozatból a Nemzeti Tanács megalakulása és programja, a lánchidi csata, katonatanácsok alakulása, a forradalom kezdete, a köztársaság kikiáltása c. adásrész két-három perces időtartamban.

A 15. anyagrészhöz: Kun Béla hazatérése, a KMP alapítása, KMP vezetők letartóztatása, a Vyx-jegyzék, a két párt egyesülését bemutató adás — főleg Kun Béláné elbeszélése alapján — a megértés mellett élményt is nyújt tanárnak, tanulónak egyaránt.

A 16., 17. és a 18. anyagrészek tanítása nehezen képzelhető el olyan segédanyag nélkül, mint a „Tanácsköztársaság” c. adás. Ebből a „Mindenkinek” c. kiáltvány, Lengyel József visszaemlékezése, Lenin üzenete (Lenin hangját eredetiben adja), a Tanácsköztársaság gazdasági, kulturális intézkedései, Móricz Zs. „A színházban” c. cikke, a Vörös Hadsereg alapítása, az északi hadjárat, az ellenforradalom szervezkedései, Kun Béla jóslata stb., az időadta lehetőségek mellett mind-mind sikeresen felhasználható.

A 4. témakörben: Kevesebb anyag áll ugyan rendelkezésre, de a meglevő is komoly segítséget nyújthat. A Tanácsköztársaság c. adásból a 20. anyaggrsz 2. logikai egységéhez találunk megfelelő anyagot a „Fehér terror” c. adásrészben.

A fasiszmus hatalomra kerülését és jellemző sajátosságait mutatja be a „Lipcei per” c. adás. Ebből a Reichstag felgyújtása, Dimitrov letartóztatása, a bírósági tárgyalás, Dimitrov és Göring szópárbaja alkalmazható sikeresen.

A nagy gazdasági világválság hatása Magyarországon c. egységet sokkal világosabban megértik a tanulók, ha a fogalmak kialakításához felhasználjuk a „Sallai és Fürst” c. adást. Ebből fény derül a biatorbágyi merénylet nyomán elinduló kommunista üldözésekre, a statárium el-

rendelésének igazi okára, Sallai és Fürst letartóztatására, vallatására, a statáriális tárgyalás lefolyására, a hazai és nemzetközi tiltakozásra stb., több részletben, összesen kb. nyolc-tíz perces időegységben.

Az 5. témakörben: Itt már sokkal bőségebb adásanyaggal rendelkezünk főleg magyar történelmi vonatkozásban. A 29. egységhez jól felhasználható a „Magyarország belépése a második világháborúba” c. adás. Ebből bemutatható: Molotov nyilatkozata, az 1941. június 23-i minisztertanács ülése, melyen elhatározták a hadbalépést, Horthy Hitlerhez írt levele stb. Van az adásban egy hosszabb visszaemlékezés (Krúdy Ádám ezredesnek, a kassai repülőtér volt parancsnokának elbeszélése a német repülőtémadásról), mely szakköri órán jól felhasználható. Ugyanennél az anyagrésznél rendelkezésre áll még az „1944. III. 19.” c. adás néhány részlete is: pl. a KMP háború-ellenes mozgalmi, szervezkedései, Bajcsy-Zsilinszky Endre letartóztatása (felesége elbeszélése alapján), Budapest német megszállása.

A 30. egység 5. részegységénél a magyar partizánok harcait dokumentálja dr. Karsai Elek „Két Magyarország” c. adássorozatából Nógrádi Sándor elbeszélése, az újpesti partizánok tevékenysége stb.

A 32. tanítási egység címe: Hazánk felszabadult. Itt az első részegységet szinte teljesen a magnószalag mondhatná el helyettünk, ugyanis az „1944. X. 15.” c. adás módszeres felépítése olyan sikeres, hogy szinte teljesen a tankönyv anyagához igazodik. De ha nem is használjuk fel az egész anyagot, feltétlenül jól alkalmazható: a fegyverszüneti tárgyalások, Horthy kiáltványa a rádióban 1944. okt. 15-én, a nyilas hatalomátvétel (eredeti híradórészlet), Budapest élete a nyilas kíméltalom alatt (gettó, nyilas gázettek stb.) c. adásrész. A 2. logikai egység dr. Karsai Elek: „Két Magyarország” c. adásából kaphatunk komoly segítséget. Ebből ajánlatos felhasználni: szovjet katonák magyar földön; magyar katonák részvétele Budapest felszabadításában; német ellentámadás Székesfehérvár térségében; Budapest kiürítése stb. c. adásrész több részletben, mintegy öt-hat perces időtartamban.

A 7. témakörben: A 8. osztályos tankönyv utolsó témakörét is színéssé, érthetőbbé tehetjük az iskolarádió segítségével.

A 38. anyagrésznél sikeresen felhasználható: dr. Karsai Elek „Két Magyarország” c. adássorozatából a nemzetgyűlési választások lezajlása (dr. Erdei Ferenc elbeszélése); a Nemzetgyűlés ülése Debrecenben; néhány megrázó felszólalás; az ország népéhez intézett „Kiáltvány”. Ennél az anyagrésznél helytörténeti vonatkozásban is kaphatunk segítséget, hiszen megőrkítette a hangszalag a szegedi nemzetgyűlési képviselők (Tombác Imre, Farkas István, Komócsin Mihály, Gyólai István) visszaemlékezéseit, a KMP szegedi értekezletének eseményeit. A fenti dokumentumsorozat II. része bemutatja az újjáépítés beindulását néhány felszabadult városban: Miskolcon, Budapesten és a Viharsarokban.

Az általam felsoroltak természetesen nem tartalmazzák teljes egészében az iskolarádió adássorozatának anyagát. Ezek közül csak azokat ismertettem röviden, amelyek az általános iskolában sikeresen felhasználhatók, amelyeket már éveken keresztül magam is kipróbáltam. Azonban a többi — fel nem sorolt, igen tekintélyes anyagmennyiség — sem haszontalan, mert nagyon jó, ha a tanár azokat többször is leforgatja, áttanulmányozza, mert ez igen jelentős mértékben szolgálja az ő továbbképzését is.

III.

Vizsgáljuk meg ezután, hogyan készüljön fel a tanár az iskolarádió adásainak felhasználására.

A felvett adást gondosan — esetleg többször is — egészében le kell játszani, és csak ezután lehet kiszedni azt az anyagrészt — pontosan megjelölve a számtárcsa állását — melyet egy-egy órán fel akarunk használni. A kijelölt anyagrész címét és a forgási számot a dobozra ragasztott papírra fel kell írni, hogy a kikeresés a következő években könnyen menjen. Amikor ez elkészült, a vázlatfüzetben a megfelelő helyen jelezni kell, hogy magnószemléltetést is alkalmazunk, nehogy megfeledezünk róla.

Az órára való felkészülés során minden esetben újból le kell játszani a kijelölt anyagrészt, vagy részeket, egyeztetni a számtárcsa állását, mert a szalag évek során

nyúlik, és így az eredeti szám sokszor nem mutatja pontosan a kívánt rész helyét, s a nevelőt kellemetlen meglepetések érhetik az órán, ha kellő gond, előzetes ellenőrzés nélkül kapcsolja be a készüléket. Tanácsolom, hogy ha egy anyagrészhez több szalag is tartalmaz anyagot, akkor egy külön szalagra előre állítsuk össze a részeket, így nem kell az órán szalagcserével bajlódni. Nagy gondot fordítsunk a magnó hangerejének és hangszínének beállítására, mert az értelmetlen szöveg nem nyújt semmiféle segítséget. A magnó kezelését csak hozzáértő tanulóra bízuk, mert drága és könnyen elromlik. Kezelését előzőleg magunk is alaposan tanulmányozzuk, mert az órán a kezelésével elkövetett baki nem használ a tanár tekintélyének.

IV.

Néhány szót kell még szólni a magnó alkalmazásának, módszeréről is. Nyugodtan állíthatom, hogy ezzel kapcsolatban kitaposott út, sokoldalú szakirodalom még nincs. Saját tapasztalatom alapján egy-két gondolatot, tapasztalatot ismertetek az adások felhasználásának módszerét illetően. Határozottan kijelenthetem, hogy az adások felhasználása során ugyanazok az alapvető módszerbeli követelmények jelentkeznek, mint a szemléltetés egyéb fajainál. (Szemelvény, kép, vetítés stb.)

Az első és legfontosabb feladat az anyag helyes kiválasztása. A tanárnak kell mérlegelnie és eldöntenie — az osztály összetételétől, az elmaradástól, tanmenetbeli előrehaladástól, az óra menetétől, egyéb szemléltetési lehetőségektől függően —, hogy mit és milyen mennyiségben kíván felhasználni. Előfordulhat olyan eset is, hogy döntenie kell, vajon egy egész logikai egységet dolgozzat-e fel magnóval, csak egy-két dokumentumszerű anyagot ismertet-e, vagy egy párbeszédet, vitát, jelenetet, esetleg korrajzot, művészettörténeti részletet használ-e fel.

A másik lényeges követelmény, hogy az adásrészről néhány szóval, egy-két mondatral vezessük be, ágyazzuk bele az óra menetébe.

Fontos feladat az is, hogy lényeges, a feldolgozáshoz nélkülözhetetlen megfigyelési szempontokat adjunk, esetleg már az óra alatt vagy ellenőrzés közben, a táblára felírva.

A magnóhallgatás alatt *biztosítsunk teljes csendet és figyelmet.* Ha a részlet hosszabb, a tanulók egy-két gondolatot fel is jegyezhetnek.

A tanár lehetőleg *ne szakítsa meg az adást közbeszólásaival.* Előfordulhat azonban olyan fontos anyag rész is — főleg 4–5 perces adásidőnél —, hogy a magnót egy pillanatra leállítva a döntő momentumra irányítja a figyelmet.

Az adás befejeztével minden esetben *beszéljük meg a ballottákat,* a tanulók adjanak a feltett kérdésekre, szempontokra választ (természetesen csak korlátozott időtartamban), rögzítse le a tanár a lényeget, és helyezték el közösen az óra menetébe, esetleg az új fogalmak sorába.

Gyakran előfordulhat, hogy *kombinált szemléltetést alkalmazunk.* Szól a magnó és az osztály a hallgatás mellett egy kitett képet figyel vagy a vászonra vetített képet nézi stb. Ez a módszer kezdetben nehézséget okozhat, és csak akkor lehet sikerrel alkalmazni, ha kifejlesztettük tanulóinkban a figyelemmegosztást.

Ha az idő engedi, továbbá ha az adás természete, tartalma lehetővé teszi, a hallgatás után vitát is indíthatunk a tanulók, illetve az egyes tanulócsoportok között. Pl.: a „Magyar Századok” sorozatból Deák–Madarász párbeszéde a ki-egyezésről, vagy a „Szabadságharc bukása” c. anyagnál Kossuth és Görgey vitája az

aradi várban. (Fáklyalángból vett részlet.) A vita levezetése gyors, pergő ritmusú legyen úgy irányítva, hogy a végén az osztály tanulói elfogadják a helyes álláspontot.

Előfordulhat, hogy *nem jut idő* a tervbe vett szemléltetésre, magnóhallgatásra. Ilyenkor megtehetjük, hogy az elmaradt adásrészt — utószemléltetésként — a következő óra ellenőrző részénél, felelés közben, vagy az összefoglaló-rendszerező órán, vagy az év végi ismétlő-rendszerező órán mutatjuk be.

Az elmondottakból természetesen következik az a megállapítás, hogy a rendelkezésünkre álló adásrészeket különféle okok miatt *nem tudjuk mindig az órán hasznosítani*. Ebből adódik az a követelmény, hogy *szakköri, úttörő szaktárgyi* vagy *önképzőköri szaktárgyi* foglalkozás, előadás keretében használjuk fel azokat.

Láthatjuk tehát, hogy az iskolarádió adássorozata a tanítási órán és azon kívül is, az oktató-nevelő munka számos területén milyen rendkívül nagy segítséget nyújt a tanárnak.

Nem tagadom, hogy határozott szándékom volt ezzel a néhány gondolattal felkelteni a történelemtanárok érdeklődését, kedvét az iskolarádió adásai iránt. Szerettem volna meggyőzni a kartársakat, hogy érdemes időt, fáradságot fordítani arra, hogy az adásokat megszerezzék, illetve akinek lehetősége van, maga folyamatosan felvegye. Tudom, hogy lehetnek anyagi akadályok is, talán nincs mindenütt magnó sem a tanár kezében vagy megfelelő nyugodt hely az adás felvételére és a montázs-részek elkészítésére, de érdemes érte harcolni, mert újabb hasznos színfolttal lesz gazdagabb a történelemóra, eredményesebb a tanár munkája.



KOVÁCS IVÁN

Szeged, Tanárképző Főiskola

A testnevelési és sportjátékok kapcsolata az általános iskolában

A testnevelési és sportjátékok vizsgálatánál az általános iskolai tantervi anyag elrendezéséből, egymásmellettségéből szeretnék kiindulni.

A sportjátékok — és itt elsősorban a kosárlabda, kézilabda — az általános iskola felső tagozatában, pontosan a VI. osztályban nyernek polgárjogot. A technikai — taktikai anyag szakszerű oktatása itt kezdődik. Helytelen lenne azonban az a szemlélet, ha a testnevelési játékokkal való kapcsolatot itt, vagy az ezt közvetlenül megelőző V. osztályban keresnénk. Bár a tanterv világosan kimondja, hogy az V. osztály játékmateriálisa készítsen elő a későbbiek során tanítandó sportjátékokra, mégis előbbre kell nyúlni és ezt az előkészítést lényegesen korábban elkezdni. Ideális körülményeket véve figyelembe, már az általános iskola I. osztályától kezdve egy tudatos előkészítő munkát kell folytatni annak érdekében, hogy a későbbiek során a tanterv által előírt sportjátékok mozgásmateriálisa viszonylag jól és gyorsan oktatható legyen.

Vizsgáljuk meg röviden, milyen típusú játékok a legalkalmasabbak erre az előkészítő munkára az általános iskola alsó tagozatában.

Detre Pál Játékelmélet című főiskolai jegyzetéből idézek: az I–II. osztályosok játékaiknak legnagyobb része feladat, illetve szerepes játék. Tartalmukat az a törekvés szabja meg, hogy a gyermekek a játékban elsajátítsák a pontosabb, tökéletesebb, jobban koordinált mozgást. Ezért legalkalmasabbak a következő mozgáselemeket és feladatokat tartalmazó játékok: átfutások, szétfutással menekülés (Őr bácsi), futás irányváltoztatásokkal (Egyszerű fogó), versengések (Jöjj velem), körbefutások (Hogy a kakas), feltételezett akadályok leküzdése átugrással, felmászással, küszással, labda dobása célba, labda elkapása és átadása. Mindegyik játék egy, vagy legfeljebb két mozgásformát tartalmazhat.

A III–IV. osztályos tanulók játékaik hosszabb ideig tartó erőfeszítést kívánnak, mint az előző időszak játékaik. Legjobban a vadászjátékokat (Nyúl és a vadász), váltójátékokat, sorversenyeket és labdajátékokat szeretik. A labdajátékok közül főleg azok alkalmasak számukra, melyben üldözés, menekülés és mozgó célra dobás jellemzi a játék tartalmát. Általában a pontos, gyors mozgást igénylő feladatok érdeklik őket, különösen, ha egyéni, vagy csapatok közötti versengéssel kapcsolatosak. Nagy fokú ügyességet árulnak el a felfújott labdával végzett játékokban.

A fentiek alapján világosan kitűnik, hogy a sportjátékok egyszerűbb technikai elemeinek megalapozása már ezekben az osztályokban megkezdődhet. Gondolok itt elsősorban a labda nélküli technikai elemekre, melyek részben vagy egészben megtalálhatók valamennyi testnevelési játékban. Nem tartanám azonban célszerűnek, ha ezeket az elemeket tudatosítva, állandóan javítgatva játszatnánk a gyerekeket.

Nagy változást jelent az előbbiekkal szemben az V. osztály. Itt már nagy szerepet tölt be a tudatosítás, a jártasságok és készségek kialakítása. Ismét Detre Pál jegyzetéből idézek: az V–VIII. osztályosok számára legalkalmasabbak azok a játékok, melyben az ügyességet, koordinált mozgást kívánó mozgáselemek dominálnak. A tanulók itt már bonyolultabb közösség tagjai, és a differenciált játékszerepeket viszonylag jó taktikai érzékkel tudják betölteni. Játékaik legnagyobb része küzdő csapatjáték, melyben a résztvevőket egységes cél, csapatuk győzelméért folyó küzdelem kapcsolja össze. Az eredményes játék feltétele a kölcsönös támogatás, segítségnyújtás, az egyéni érdekek alárendelése a közösség érdekének, a játék szervezettsége (védelem és támadás összhangja), a szabályokhoz való alkalmazkodás és a fegyelmezettség. A szabályok pontosan meghatározzák a játékos jogait és lehetőségeit, és a közösség szigorúan megköveteli minden egyes játékostól, hogy alkalmazkodjék is a szabályokhoz.

A serdülők csapatjátékaik egyre jobban megközelítik a sportjátékok színvonalát. Mindegyik kapcsolatban van a közösségi érdekekkel és a serdülőknek hősiességre, romantikára irányuló hajlamával. Igen nagy jelentősége van a küzdőjátékoknak és váltóversenyeknek. Számos játékuk átmenetet képez a sportjátékokhoz (Zsámolylabda, Adogatóverseny stb.), mert bennük egyes sportjátékok technikai elemeit alkalmazzuk.

Ezzel elérkezünk arra a pontra, ahol a testnevelési és sportjátékok párhuzamáról, legszorosabb kapcsolatáról kell beszélni. Hogyan segíti, egészíti ki a kettő egymást, milyen céllal alkalmazhatók a testnevelési játékok a sportjátékok oktatásában. Általában két fő célkitűzésünk lehet. Egyrészt a technikai-taktikai elemek közvetlen előkészítése, másrészt az ismert technikai-taktikai elemek játék közben történő alkal-

mazása. Itt kívánom megjegyezni, hogy a jelenleg is elfogadott és tanítási órákon alkalmazott úgynevezett begyakorlási elméletet nem tartom helyesnek. Nem tartom jónak az órán tanult új anyag azonnali tudatos alkalmazását még játékos formában sem, mert mozgáshibákat, ezek beidegződését eredményezheti, melyek a későbbiek során súlyos problémákat okozhatnak.

A továbbiakban néhány gyakorlati példával szeretném a testnevelési és sportjátékok előbbiekben említett kettős kapcsolatát röviden szemléltetni. Természetesen nem térhetek ki a részletkérdésekre, mint a nemek közötti különbségek, életkori sajátosságok, egyes osztályok tantervi anyag, objektív feltételek stb. Általános, lehetőleg minden sportjátékra érvényes, elsősorban azonban a kézi- és kosárlabdában felhasználható játékanyagról szeretnék beszélni.

A technikai-taktikai elemek közvetlen előkészítése

Ezek a játékok elsősorban a labda nélküli technikai elemek közvetlen előkészítésére alkalmasak. Jellemzőjük, hogy különösebb tudatosítást nem igényelnek. A játék anyagának jó összeválogatása lehetőséget nyújt arra, hogy a tanítandó technikai elemet már majdnem a sportjáték színvonalán hajtsák végre a tanulók.

Fogójátékok

Valamennyi fogójáték rendkívül alkalmas a labda nélküli technikai elemek tanítására. Megfelelő sorrendet felállítva nehezíthetők ezek a játékok, sőt végső fokon a taktikai érzék fejlesztésére is alkalmasak. Legegyszerűbb forma az *egyszerű fogó*. A megindulás, futómozgás és bizonyos mértékig az irányváltoztatás előkészítésére alkalmas. Összetettebb, nehezebb a *páros fogó*, majd a *balatoni balászat*, melyek az egymáshoz való alkalmazkodást, a fejlettebb játéktér áttekintést és helyezkedést is igénylik. A súlypont süllyesztéssel történő megállás előkészítésére rendkívül alkalmas a *nyúl a bokorban*. Ennél a játéknál a kézfogással szemben álló párok keze alatt történő bebújás és megállás kényszerítő helyzetet teremt a súlypont süllyesztésére. A különböző irányokba történő gyors indulás, irányváltoztatás, valamint a taktikai érzék fejlesztésére alkalmas az *üsd a barmadikat*. Gyors indulás, cselezés, indulócselek alkalmazására a *testcseles fogó*. Elsősorban a taktikai érzék fejlesztésére a *keresztelő fogó*. Ennél a játéknál a menekülő és a fogó közt keresztbe futó játékos sértetlenséget biztosít a menekülőnek. Megtalálhatók ebben a játékban az elzárások alapelemei. Az esések, gyors felállás előkészítésére rendkívül jó a *fekvő fogó*, mely különösen kedvelt játéka a fiúknak, de ügyesebb lányok is játszhatják. Különösen jó játéknak tartom a *kotlós és kányát*, mely az alapállás, alapmozgás gyakorlása mellett igen erős kondicionáló jelleggel is bír.

Váltóversenyek

A fogójátékokhoz hasonlóan elsősorban a labda nélküli technikai elemek, kisebb mértékben a labdás technikai elemek előkészítésére alkalmasak. Előnyük az előbbiekkel szemben, hogy egy csapat érdekeiért dolgoznak az egyének, valamint az, hogy meghatározott pályán kell feladatukat végrehajtani. A csapatszellem, mozgásirány, feladtvégrehajtás szempontjából kiváló játékok. Nem kívánom felsorolni az egy-

szerű átfutó váltótól kezdve a különböző versenyeket, csupán arra szeretném a figyelmet felhívni, hogy a pályán elhelyezett tárgyakkal, akadályokkal meghatározható a játék célja. Alapfokon jó, ha minden játékos ugyanazt a feladatot hajtja végre. A későbbiek során azonban a váltóversenyen belül egyéni feladatok is adhatók minden játékosnak. Az egyéni feladatmegoldás a sportjátékok egyéni játékára készít fel, mintegy hozzájárulásként a csapat jobb teljesítményéhez.

A váltóversenyek labdatechnikai előkészítő szerepe nem tartalmazhatja a nehezebb technikai elemeket. Céljuk elsősorban a labdaérzék fejlesztése, és néhány alaptechnikai elem előkészítése. Pl. kétkezes átadás, a labda elfogása, álló és guruló labda felvétele. Nem tartom célszerűnek az olyan technikai elem, mint pl. az egykezes labdavezetés játék formájában történő előkészítését, mert olyan hibák beidegzéséhez vezethet, melyek a későbbiek során alig javíthatók.

Egyéni versengések

Az egyéni versengéseknél legjobbak a célba gurító, dobó, valamint a távolba dobó versengések. A sportjátékok célja a gól, pontszerzés alapjait tartalmazza. Hatásukban még célravezetőbbek, ha párban felállva hajtjuk végre ezeket a játékokat. Pl.: a tanulókat egymással szemben nyitott vonalban állítjuk fel. A két sor távolsága 16–20 méter legyen. Minden pár között középen helyezzük el a céltárgyat. Cél, a labdával gurítással, vagy dobással a céltárgyat eltalálni. Győz az a tanuló, aki a meghatározott számú kísérletből a legtöbb találatot érte el.

Sorversenyek

A sorversenyek előnye, hogy ezekkel a játékokkal viszonylag nagy terhelés érhető el, valamint jól fejlesztik a sportjátékoknál nélkülözhetetlen ütem- és ritmusérzékét. Célszerű ezért olyan sorversenyeket játszani, ahol az egész sornak egy meghatározott feladatot kell végrehajtania úgy, hogy a sor valamennyi játékosa az első, illetve az előtte levő társ mozgását utánozza. Pl.: *sorversenyek tárgykerüléssel*. A csapatok egyes oszlopban, egymástól 3–4 méter távolságban állnak fel az induló vonal mögött. Minden sorral szemben 15–20 méterre egy-egy ugrómércét helyezünk el. A sorok jelre egyszerre indulnak és meghatározott módon haladva, meghatározott feladatokat végrehajtva a szemben levő tárgy megkerülése után eredeti helyükön állnak fel. A tovahaladás formái lehetnek futás, négykézlábjárás, egylábon szökdelés, futás oldalt, vagy hátra stb. Feladatok lehetnek: átfutás meghatározott mozgásmóddal, labdahordással, akadályok leküzdésével stb.

Labdajátékok

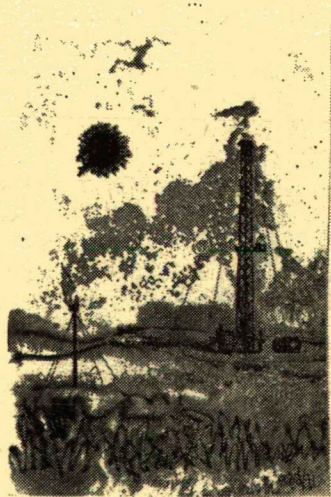
A labdajátékok egy része a labdaérzék fejlesztésére, más részük az alaptechnikai elemek előkészítésére szolgálnak. A játékok jelentős része már közvetlen előkészítői lehetnek egyes sportjátékoknak. Pl.: a *zsinórlabda*, *háromudvaros szármoly-labda*. Ebből a szempontból adott esetekben nem tartom célravezetőnek azokat a játékokat, ahol a labda elől és a labdát birtokló játékos elől menekülni kell a többieknek. A sportjátékok játékrendszeireinek egyik jellemzője a célszerűen labda irányába történő mozgás. Vonatkozik ez mind a támadó, mind a védő játékosokra. Védő és támadó szempontjából egyaránt rossz beidegzést eredményezhetnek az úgy-

nevezett menekülő játékok, mint pl. a *nyúl és a vadász*, *vadászlabda*, *seregfogyasztó*. Ebben az esetben még az sem jelent különösebb pozitívumot, hogy fejleszti a céláspontosságot, a játékosok helyezkedését, mivel ezek a feladatok más játékokkal is jól megvalósíthatók.

Az ismert technikai-taktikai elemek játék közben történő alkalmazása

Elsődleges szempontként említeném, hogy csakis olyan technikai elemeket játszassunk, melyet a tanulók viszonylag már elfogadhatóan tudnak végrehajtani zavaró körülmények között is. Még ebben az esetben is nagy technikai visszaesést fogunk tapasztalni, különösen a játék kezdetén. Célszerű ezért már ismert játékokat játszatni, megkötött technikai elemekkel. A technikai elemek testnevelési játékokkal történő gyakorlása célszerűbb, mint az adott sportjáték keretein belüli, esetleg könnyített szabályokkal történő gyakorlás. Vonatkozik ez természetesen elsősorban a sportjáték tanításának kezdeti szakaszára, mikor is az egyszerűbb testnevelési játékok szabályai könnyebbé, kevesebb hibával végrehajthatóvá teszik a mozgást, megőrizve mégis a játék természetes velejáróit. A testnevelési játékok sorrendjének célszerű adagolásával a tanulók fokozatosan juthatnak el az egyszerűsített sportjátékokon keresztül a valamennyi szabályt alkalmazó, esetleg versenyszerű sportjátékokig.

Az *ismert technikai-taktikai elemek gyakorlására* alkalmasak mindazok a játékok, melyek az előkészítő játékok között szerepelhetnek. Különbséget csak az jelent, hogy tovább növeljük a követelményeket, elsősorban a technikai végrehajtás módjának megkötésével. A másik, nem lényegtelen különbség, hogy itt zömmel labdával végrehajtott technikai elemekkel találkozunk. Természetes ez, hisz a labdás elemek sokkal több időt, alaposabb átdolgozást igényelnek. Míg a labda nélküli technikai elemek előkészítő játékaik szinte be is fejezik az oktatást, addig a labdával végzett technikai elemek módszeres felépítése és játékos gyakorlása csak az oktatás kezdetét jelentik.



Rakonczay Ágnes

„Kincskereső”

Amikor 1910-ben egy lapban tekintélyes „tanférfiak” azon vitatkoztak, hogy az iskolai olvasókönyvekbe fölvegyék-e a meséket, hiszen azok a „gyerekek fantáziáját hizlalják, holott annak zsugorítása volna kívánatos”, Mikszáth Kálmán a maga szomorkás bölcsességével így vélekedett:

„Japánban évezredek óta kicsinyítik a lábat, hát itt meg a fantáziát fogják kisebbiteni. Ott is bizonyosan valami nevelésügyi tekintély gondolta ki először a lábak nyomorítását. A szép kis mandolaszemű japán lányok csak tipegnek, nem tudnak járni. Itt a lelkeknel áll majd be az az eredmény, nem fognak tudni rö-pülni.”

Mindezt azért találtam tanulságosnak idézni, mert egy idén indult folyóiratnak, a *Kincskeresőnek* immár negyedik száma jutott el hozzám. S hatvanegy évvel Mikszáth aggodalma után mintha minden ellenkezőre fordulna. Most — a folyóirat szerkesztésében is résztvevő írók, költők mellett — valóban tekintélyes „tanférfiak”: a szegedi, pécsi, egri, nyíregyházi Tanárképző Főiskolák tanárai gondoskodnak róla, hogy a gyermeki képzelet ne zsugorodjék, hanem fölszárnyaljon. Rájöttek, hogy az általános iskolák felsőosztályosai már szívesen fölébe szállnának a szűkös tankönyveknek s elkóborolnának az irodalom, a művészetek levegősebb tájaira. E folyóirat szerkesztői jó nevelői érzékkel annak a szakadéknak átívelésére vállalkoztak, mely a tankönyvek olvasmányai és a könyvtárak polcain rejtőző kincsek között táton. Nem legyintettek, hogy hiszen aki olvasni akar, úgys meglesi az utat a könyvekhez, a könyvtárakhoz — ha az általános iskolában nem, később a gimnáziumban, egyetemen vagy a „nagybetűs” Életben. Szerencsére, mai pedagógusaink jártasabbak a lélektanban, mint hatvan évvel korábbi elődeik. S törekvéseik helyességére idézzük megint Mikszáth cikkét: „Hát igen, ezeket kétségkívül megtalálja az ifjú, de már későn. A nyelv struktúrája már akkor kialakult benne. A nyelv tündére még talán leveti előtte titkos fátyolát, kitarja édes formáit: „nézd, milyen tudok lenni”, de már nem lehet többé az övé, lényének alkatrészévé s a bezáruló könyvvel elillan, mint egy álom.”

Negy szám után már tisztán körvonalazódik a *Kincskereső célja*: a még nem csökött gyermeki fantáziára építve formálni ki a korszerű esztétikai szemléletet. A klaszikus és mai költők, elbeszélők művei a szép közvetlen élményét nyújtják az ifjú olvasóknak, izlésük formálására pedig igen alkalmasak azok a kis esszék, amelyek az irodalmi, képzőművészeti, zenei és filmművészeti alkotások titkait kutatgatják. A sok közül most csak három ilyen írást emelünk ki. Péczely László Váci Mihály *Tű* című versének bonyolult struktúráját tárja fel egyszerűen, világosan. Karátson Gábor a festmények értelmezését bagozza ugyanígy. Jékely Zoltán pedig egy versének keletkezéséről vall érdekesen.

A tárgyi ismereteket majd később a felsőbb iskola vagy az önszorgalom gazdagíthatja, ám a művészi szemlélet kialakításának természetes ideje a gyermekkor, amidőn legfogékonyabb a lélek. S ekkor talán nem hiú remény az sem, hogy majd a felnőtt sem felszínes szórakozást nyújtó művek közt fecserli idejét és nem toporog tétován, értetlenül a modern zene, képzőművészet, film és irodalom nagy alkotásai előtt. A folyóirat címlapján egy dagadozó vitorlájú hajó. Szerencsés jelkép. A szellem kincseinek meghódításához kalandvágy kell. S mindenkinek magának kell az ismeretlen világrészeket felfedezni és tájait, kincseit felderíteni.

(Elhangzott a Rádió „Gondolat”
irodalmi folyóiratában)

SZELÉNDI GÁBOR intézeti tanár
Tanítóképző Intézet, Kaposvár

SZOCIALISTA RENDSZERÜNK MEGSZERETTETÉSE AZ OLVASÁSTANÍTÁSBAN

(3. osztály)

A szocialista hazafiság lényege épülő hazánk politikai, társadalmi és gazdasági rendjének szeretete, megbecsülése. A mi hazafiságunk elsősorban a jelenből és a szocialista fejlődés távlatából táplálkozik. Ezt a mai, szocialista hazát kell szeretnie gyermekeinknek, s ezt tettekkel kell bizonyítaniuk. Cselekvő, alkotó hazaszeretetre van szükségünk, — akár nagy feladatok, akár hétköznapi tettek vállalásában nyilvánul meg — ennek kialakításán kell fáradoznunk.

Nevelési Tervünk a *Szocialista társadalmunk magasabbrendűségének és távlatainak megértése, elfogadása* című fejezetében azt a tevékenységi formát ajánlja, hogy vegye számba (a tanuló) otthoni és iskolai környezetében azokat a jelenségeket, eseményeket, amelyek a gyermekek boldog életére utalnak, állapítsa meg, hogy hazánkban a dolgozók gyermekeit minden szükségessel el tudják látni. (1) Mivel tanulóinkban a legeredményesebben saját életükkel, tapasztalataikkal kapcsolatban alakíthatók ki ismeretek és érzelmek, ezért jelentős a mai gyermekeket megismer-tetése és szembeállítása a gyermekek múltbeli sorsával.

Elégé gazdag anyag áll rendelkezésünkre a mai boldog gyermeket bemutatására, kezdve a *Szeptemberi csemeték* című verstől, amelynek alap gondolatai szépek, mert igazak. Tanulóink közül mind többen jutnak el hazánk szép tájaira, ahol nekik szép a nyár, a víz, a játék, mert gondtalanul tölthetik el a vakációt, akár a Balatonnál, a Duna mellett vagy a hegyek között pihennek. És csodálatos az utazás, hiszen messze tájakra eljutnak ma már gyermekeink, sokan még külföldre is. Nagy élményt jelent számukra: a nyaralás, egyre több tanuló vall erről személyes tapasztalatok birtokában. Nem idegen tőlük az iskoláinkban új ruhába öltözött sok-sok pad, tábla, virágos fal és ablak, a napsütötte osztálytermek lélekvidító látványa. Szerke az országban sok-sok tanulónk jár olyan „fényes palotába”, mint az *Új iskolánk* című versben meg-énekelte, s vallja boldogan, hogy az övék a legszebb a világon. A szűkebb pátriához, a szülő-földhöz és annak iskolájához való szeretet és ragaszkodás kimunkálásának nemes feladatára uta-lunk itt, melynek fontosságához nem fér kétség, mely egy szál a sok között, amely nagyon erősen köti e hazához ifjú majd felnőtt fiát, arra a feladatra, melynek kiteljesítésében még elég sok adósságunk van. (A névadás, a hagyományok kialakítása és ápolása, a sajátos iskolai atmoszféra megteremtése mind benne foglaltatik ebben a munkában.)

El kell jutnunk oda, hogy tanulóink magukénak érezzék és féltő gonddal óvják (*Az iskola: pad c. olv.*), minden benne levő értékért felelősséget érezzenek, hiszen a dolgozó nép — apáik anyáik, testvéreik — munkájából lett valóság a sok szép új iskola, melynek tágas ablakain beáradhat a napfény, s az új padok, táblák mellett szép színes képek teszik hangulatos-sá, barátságossá a termeket, meg a tanulók által készített díszítések, nem úgy mint régen azokban a szomorú kis iskolákban, ahová Három Matyi meg a többi szegény gyerek járhatott. (Három Matyi.) Ahol nyomorúságos felszerelés között kellő világosság nélkül, sokszor hideg terem-ben tanulhattak a sze-gény gyerekek, sokszor az álmodástól, fáradtságtól és éhségtől el-elbőbiskolva, mint Matyi. Hiszen kellő táplálkozás és ruházat nélkül kellett sokszor hosszú kilométereket megtenniök, út-talan utakon, hóban-sárban, hogy eljussanak az iskolába. Hasonlítsuk össze a múltbeli iskolát a mai-val, képek, irodalmi szemelvények és személynépek segítségével is, ahogyan az Út-mutató (2) tanácsolja. Nagyon megszívlelve azt a gondolatot, hogy nem az ijesztgetés, a múlt nehézségein való elmélkedés a célunk, azzal hogy a tanulók elé tárjuk a gyermekek felszabadulás előtti nehéz életét, hanem a jelen társadalmi életének megbecsülését szolgáljuk vele, ha a múlt egyes társadalmi jelenségeinek feltárással érzékeltetjük azt, hogy a jobb életért (lakásért, ru-háért, tanulási jogért) a szülőknek küzdeniük kellett. Hosszú történelmi, társadalmi harc cred-ményeként jutottak el odaig hazánkban a gyermekek, hogy olyan körülmények között élhetnek, mint a *Molnár család* gyermekszereplői, meg a *Meglepetés* című. Akiknek sorsa a mai gyermekek jelenét példázza, a szép lakásban élőkét, kik jól táplálkoznak, meleg és több szobás lakásban élnek, tanulnak, olvasnak, televíziót néznek, rádióznak.

Ugyanúgy mint ők, az osztály tanulói is tudnak szerény ajándékot venni szüleiknek jelesebb alkalmakkor, s erős legyen bennük a belső készletés, hogy mindig vegyenek is. A szülők iránt

érett szeretet és megbecsülés a jó tanulás és magatartás mellett a családi ünnepek, megemlékezések során is nyilvánuljon meg, tanulóinknál, erősítve az összetartozás érzését, a szülői ház iránti szeretet kialakulását, mely a szocialista hazafiság nem elhanyagolható vonása. Olvasmányaink hősei a mai gyermekek életét, szemléletét példázzák, akik már természetesnek veszik, hogy gáztűzhelyek, villamos készülékek könnyítik meg a munkás édesanyák életét, hogy ők a napközben tanulnak, játszanak, művelődnek, hogy végzett munkája alapján ma így élhet nálunk egy munkáscsalád, egy dolgozó család.

Vétessük észre tanulóinkkal, hogy társadalmunk milyen áldozatokat hoz értük, azért is, hogy nyugodtan játszhasznanak, sokszor a kötelező munkán túl külön dolgoznak társadalmi vállalkásként, hogy szaporodjanak a játszótérek, a parkok. (*Játszótér készül* c. olv.) Közös elemzéssel domborítsuk ki, hogy ugyanúgy kell óvni-féltetni a játszótér új hintáit, játékszereit, mint az iskolapadot, az osztályuk berendezéseit, ugyanúgy kell védeni a park fáit, virágait, mint az otthoni kert értékeit, a lakás felszerelését, mert egyformán a „miénk”, a dolgozó embereké ez is, az is. Meg kell értetnünk tanulóinkkal, hogy minden tönkretett pad, hinta vagy megrongált eszköz, megsúfított fa, kitépített virág annak idején az édesapák, édesanyák munkájából került a helyére, az ő verejtékük is benne van, és a pótlásuk szintén újabb munkával jár, hatalmas áldozatokat követel tőlünk. Hogy ezek helyett mennyi új játszótér, park születhetne sok gyermek és felnőtt örömére, szórakozására. Hol okos, szép szóval, hol kellő szenvedéllyel hassunk tanítványainkra annak érdekében, hogy a magukénak érezzék a közös dolgainkat, értékeinket, hogy ne számol legyen náluk, felmondott lecke: a szocialista tulajdon védelme, hanem mindennapi tetteikben, magatartásukban érvényesülő erős, belső késztetés, hogy milliós értékek ne menjenek veszendőbe évről évre. Hogy érezze magáénak a hazát minden értékével a gyermek, tanulja meg védeni-óvni, gyarapítani. Értelem, érzelem és szokás együttes ereje segíthet jelentősen e téren.

Egészségügyi ismeretnyújtó munkánk közben, a megelőző oltásokról tanítva ki kell emelnünk a védőoltások szükséges voltát, az ezzel kapcsolatos felelősséget saját magunk és társaink iránt (időben, mindenkire kiterjedten lehessen alkalmazni), azonkívül az oltások ingyenességét is, azt a feltételt, melyet szocialista államunk tanúsít irántunk a védőnői rendszer megteremtésével, a jól felszerelt kórházak és rendelőintézetek létesítésével és fenntartásával, ahol az orvosok és ápolók mindent megtesznek a gyermekek, betegek egészségének helyreállításáért. (*Oltás az iskolában. Megjött a védő néni, Kórházban voltam* c. olv.) A feldolgozás közben felhasználva a szűkebb hazai fejlődését, amely az orvosi rendelő, gyermekszakrendelések, fogorvosi hálózat állandó bővítésében kimutatható. Hangsúlyoznunk érdemes, hogy a mi társadalmunkban a gyógyításnak minden eszköze, gyógyszer az orvosok rendelkezésére áll az ember, a gyermek egészségének megóvása, visszaadása érdekében, hogy semmi sem drága, nem elérhetetlen, ha a beteg gyógyulásáról van szó. A mi társadalmunk megvalósítja azt az elvet, hogy a legfőbb érték az ember. Ennek a sok anyagi és szellemi áldozatnak megvan a kellő eredménye, így ennek köszönhető, hogy a hajdani népbetegség, a tbc. lassan már megszűnik „magyar betegség” lenni, egyre kevesebb ember kapja meg a fokozott egészségügyi gondoskodás és a jobb életmód következtében. (*A tbc.*) Már ebben az osztályban is szólhatunk arról, hogy a kapitalista országokban mennyire más a helyzet ma is — mint régen nálunk is volt — a kötelező, mindenkire kiterjedő biztosítás hiányában, a nyugdíjrendszer hiányában, hogy mennyire létbizonytalanságba kerül a beteg ember, majd a munkából kiöregedő ember a nem szocialista társadalomban.

A gyermekek mai életének bemutatását méltó módon lezárhatja a *Kisdobos-induló* feldolgozása, amelynek során egyrészt választ adhatunk a miért ilyen vidám a kisdobosok élete kérdésére: szerető gondoskodás otthon és iskolában, jólét, változatos életmód, szórakozás; sumázva: szép élete van a gyermekeknek nálunk. Másrészt kibonthatjuk azt a gondolatot: miért hűséges gyermeke a kisdobos a szocialista hazáknak. (3)

A *gyermekek múltbeli életéről* tanítva számos lehetőségünk van a hazafias nevelésre, a fejlődés észrevételére. Hogy mennyire sanyarú sorsa volt a szegény emberek gyermekeinek, azt példázza a sarkantyús csizma után hiába áhító kisgyermek története (*A cinegőfészek*), akihez hasonlóan sok gyermek vágyódott olyan elérhetetlen dolgok után, mint egy szép csizma, új ködmön, vagy József Attila szavaival élve olyan gazdagság után, melyben még libasült, cukorka és kugler is jut néha a szegényemberek fiának, akiknek ez lenne a boldogság, amivel dicsekednének fiúnek-fának. A gyermekek múltbeli nehéz életét mutatja be Három Matyi története, aki erejét meghaladó munkára kényszerült beteg, öreg rokona helyett, pedig vékonydongájú, sápadt fiúcska volt. Természetesen következett ebből, hogy nem tudott az órákon figyelni a fáradtságtól, álomosságtól, nem tudta azt a tudást sem elsajátítani, mit a korabeli iskola adott, ha mégoly eszes, tehetséges gyerek volt is. Móra Ferenc megható története, A *szánkó* nemcsak a humanizmusra nevelés gazdag lehetőségét adja, nemes jellemvonások kialakítására alkalmas, hanem a felszabadulás előtti gyermekélet jellemző képét is megrajzolja, a játék nélküli, játszás után sóvárgó gyermekekkel, akik azután hössé magasodva hozzák meg az áldozatot, az egyszer sem élvezett

szánkót feláldozva. A felszabadulás előtt élő munkásgyerekek cseppet sem könnyebb sorsáról szemléletes képet rajzolhatunk a nagyon nehéz, embert is megpróbáló, gyereket megkínzó lepedőgyári munka megismertetésével, amelyben része volt nagy költőknek, József Attilának éppúgy, mint sok kis kortársának. (*A lepedőgyárban.*)

A városi „mezitlábaskról”, a jó ruha, jó cipő, a cukor, a játék után hiába vágyódó kisgyermekről tanítva fel tudjuk villantani azt az egész országra — falura, tanyára, városra — kiterjedő szegénységet, amelyben felnőttek-gyerekek éltek, a régi rendszerben. (*Mezitlábások a Csasziban.*) Mint ahogy az *Érik a szőlő* című népdalunk is a kenyértelenséget, a szegénységet, az úri elnyomást panaszolja, melyben évszázadokig éltek nálunk a szegény emberek, mely miatt nem tudták biztosítani gyermekeiknek a megfelelő étkezést, ruházatot, az iskolába járást. Mivel gyermekeinknek, ifjainknak ezekről a nehéz évekről személyes tapasztalataik nincsenek, és saját életükből kiindulva nehezen is tudják elképzelni mindezt, nehezen tudják elfogadni ezek reális voltát, ezért szükséges, hogy megfelelő szemléleti anyaggal, saját élményekkel és személyes meggyőződéssel dolgozzuk fel ezeket a témákat, értelmükre-érmükre egyaránt hatva, hogy lássák meg és értékeljék kellően a múlt és jelen közötti különbséget, a fejlődést.

A *felnőttek megváltozott életéről* több olvasmányunk szól, és teszi lehetővé annak elmélyítését, hogy a mi szocialista társadalmunk a dolgozó embernek mindent megad: szabad életet az egyre szépülő hazában, emberi sorsot, megbecsülést oly sok megaláztatás és nyomorúság után.

A gyermekeink boldog életét tárgyaló olvasmányaink mellett a többi között *A csepeli gyár- város, A magas-szerelő és a Délutáni séta* ad lehetőséget a mai munkásélet bemutatására. A munka fontosságának megismertetésén túl az alkotó munka szépségét, a helytálló ember erejét kell kiemelnünk a csepeli munkások életét bemutatva. Azt a helytállást, erőt, amellyel megzabolázzák a félelmetes anyagot, azt a teremtő tevékenységet, mellyel az életünket biztosító-könnyebbé tevő eszközöket hozzák létre. A nagy hőségben, a félelmetes tüzzel munkálkodó emberek szorgosan dolgoznak, értik munkájuk fontosságát, és érzik a társadalom erkölcsi és anyagi megbecsülését. A távvezetékét rendkívüli bátorsággal építő munkás alakjában a teremtő embert dicsérjük, akinek munkájából is épül jobb, boldogabb életünk, hiszen a kigyúló villanyfény, a távoli vidékekre eljutó energia valóra válthatja a kulturáltabb, teljesebb emberi élet iránti vágyakat — segítségével is a szellem napvilága ragyoghat be minden ház ablakán, Petőfi álmát valóra váltva. A házához hozzátartozik a benne élő nép, megbecsülése és szeretete elválaszthatatlan része a mi hazafiságunknak. Társadalmunknak arról a gondoskodásáról is szólunk: hogyan védik a gyárakban a munkások egészségét, segítik pihenését, szórakozását. Szólunk kell érdemben a városi emberek, munkások megváltozott életéről, kulturális igényeiről, akik már olvasó emberek, színházba járnak, és művelt ember módjára szórakoznak, mert van rá anyagi lehetőségük, idejük és igényük. (*Délutáni séta.*) Ha kell, ennek érdekében többletmunkát is vállalnak, a sokasodó művelődési házak jelentősen ilyen társadalmi tevékenységből jönnek létre, mutatva, hogy a nép, a dolgozó ember a magáénak érzi ezt a hazát, áldozatot vállal előrehaladásáért.

Nemcsak a városi élet, de a falusi élet is alapjában megváltozott, merőben más az egykori falusi „mezitlábások”, szegény emberek sorsa. Két jó testvérként él egymást segítve a város és a falu, s egyre inkább hasonlónak válik bennük az élet. (*Két jó testvér.*) A munkások és parasztok munkájának fontosságát, egyformán szükséges voltát hangsúlyozzuk, és az ebből következő kölcsönös megbecsülést. „Az egyik sem élhet meg a másik nélkül” gondolat mellett azt is ki kell emelnünk, hogy egyre inkább megszűnik a különbség is a városi munka és élet és a falusi élet között, mert ipari jellegűvé is kezd válni a mezőgazdasági munka, szakmunkás kell a korszerű termeléshez falun is. Az embert segítő gépek egyre jobban elterjednek, s teszik könnyebbé a mezőgazdaságban dolgozók életét. (*Dal a traktorról.*) A szövetkezetben, állami gazdaságban dolgozó parasztok munkája nemcsak könnyebb, hanem eredményesebb is, ezt mutatják az élet tényei, a szépülő családi házak, benne az új bútor, az egyre gyakoribb fürdőzésba folyóvízzel, meg a televízió szaporodása a falusi házakban. (*A szövetkezet udvarán, A Petőfi utcában.*)

Bizonyítják a sorra megnyíló modern, jól felszerelt szövetkezeti boltok, áruházak, a szaporodó egészségházak, orvosi rendelők. A falun élő ember is könnyebben ki tudja elégíteni különböző szükségleteit, egészségének védelmét is jobban szolgálja a könnyen elérhető egészségügyi létesítmények. (*Megnyílt az új szövetkezeti bolt, Abol a szép tervek születnek.*) Még a színházba is eljutnak ma már az egykori zsellérek, cselédek ott helyben, és hogy mennyire igénylik, erre nem árt rámutatni, különösen kiemelve azt, hogy sokukban öreg korukra alakult ki ez az igény, csak öreg korukban ismerkedhettek meg vele. (*Színház a faluban.*) Mint ahogy sok parasztember csak öreg korában jutott el messzi vidékekre, a fővárosba, a Balaton mellé, sőt nem kevesen külföldi tájakat, embereket is megismerhettek saját erejükből és a szövetkezet támogatásával. A televízió, rádió, újságok mellett az utazások is kitárták a világot a falusi emberek előtt, és csodálkozva,

boldogan felejtkeznek bele a sokféle látványba, még inkább elismerve társadalmunk erejét, gondoskodását.

Az épülő nagy alkotások egyformán lelkesítik a felnőtt embert és fejlődő gyermeket, és a hazához körik sok szállal, akár új, modern lakótelepekről, akár az újjáépült Lánchídról van szó vagy a hatalmas Népstadionról. S nem lebecsülhető az a jogos nemzeti büszkeség, amely a sportsikereink láttán alakul ki gyermekeinkben. (*Jani a Népstadionban.*) Emellett a sportot szerető és azt űző gyermek értékes társadalmunkban, mert általa nemcsak testi képességei fejlődnek, hanem értékes akaratú és jellembeli tulajdonságai egyaránt, s testben-szellemiekben fejlett ifjaink tudnak helytállni a munkában, a honvédelmi köteleességek teljesítésében, a haza védelmében.

A *Játszóter készülő* c. olvasmány feldolgozása során alkalmunk van a párt és a tanács irányító munkájával megismertetniünk gyermekeinket, rámutatva arra, hogy a kommunisták pártja hogyan vezeti népünket a jobb élet megteremtésére irányuló tevékenységében, szerte az országban mindenütt élére állva a helyi erőfeszítéseknek, társadalmi munkáknak — természetesen kerülve a nehezen érthető kifejtést —, s utalhatunk társadalmunknak a nép szórakozását, pihenését célzó gondoskodására. Nem szabad kiaknázatlanul hagyni azt a lehetőséget, amely az aktív, tettekben megnyilvánuló hazaszeretet alakítása terén kínálkozik az olvasmány feldolgozása során. A mindennapokban, az aprómunkában megnyilvánuló hazafiság kiemelésére van itt lehetőség, mely a szűkebb pátria gazdagításával egész népünket teszi gazdagabbá, ha sok helyen buzog az alkotókedv, a teremtető szándék.

A *felnőttek mai életéről, megváltozott sorsáról* szóló ismeretek még meggyőzőbb erejűvé válnak, ha szembeállítjuk őket azokkal a tényekkel, amelyek a dolgozó emberek múltbeli nyomorúságát mutatják be. A már érintett olvasmányokon kívül, melyek a gyermekek sanyarú sorsával együtt megrajzolják a szülők helyzetét is, külön jelentős szerepe van a *Ludas Matyi*, *Kevély Kereki és A parasztleány és a kisnyúl* című olvasmányoknak. Ezekben a dolgozó emberek végtelen szegénysége, elviselhetetlennek tűnő nyomorúsága mellett kirajzolódik a *kegyetlen elnyomás* képe is. Hiába vágyódtak a szegény emberek a jobb élet után, akarták az emberibb életet, hiába énekeltek meg népdalokban, históriákban az urak felett ésszel-furfanggal aratott győzelmeket, a valóságban csak őket húzták deresre, ők voltak kénytelenek szolgálni gögös uraiknak éhbérért, ők szenvedtek a múltban emberhez nem méltó sorban, nyomorúságban. Ritkán tudták visszaadni a sérelmeket, az ülteket, a bántást. Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy a nép soha nem nyugodott bele sorsába, egyre inkább öntudatosá válva küzdött az elnyomás ellen, az újra ismétlődő szabadságharcokban, felkelésekben és munkásmozgalmi harcokban hősiességgel vívott felszabadításáért. Hangsúlyoznunk kell, hogy évszázados harcok után végre 1945-ben valóra váltak a nép évszázados álmái, törekvései, s hazánk felszabadulásával a nép hazája lett ez a föld, s a felszabadult magyar hazában szocialista társadalmat építhet népünk.

IRODALOM

- [1] Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja (Nevelési terv), Tankönyvkiadó, Bp., 1963. 60. old.
- [2] Útmutató az ált. iskolák 3. és 4. osztályos olvasókönyvének bővített kiadásához, Tankönyvkiadó, 1968., 18. old.
- [3] Kézikönyv az általános iskolák 3. osztályának tanítóinak számára, Tankönyvkiadó, 1966., 47. old.

DR. SZÜTS ISTVÁNNÉ

Szeged

Csoportmunka tapasztalatai az élővilág órákon

Az utóbbi évek során több cikk és előadás foglalkozott a csoportmunkák tapasztalataival, valamint pedagógiai értékelésével. Mint gyakorló iskolai szakvezető tanár, az élővilág tantárgy keretében, magam is végeztem a csoportmunka alkalmazásával kapcsolatban kísérleteket, a tanulói öntevékenység, illetve az oktatás hatékonyságának fokozása céljából.

A vizsgálatok során elsődleges problémát a csoportmunka lehetőségeinek feltárása és megállapítása jelentette számomra. Ez a probléma azért is fontos, mivel a gyakorlati tapasztalatok a helytelenül értelmezett és alkalmazott oktatási forma eltorzulásához és ezen keresztül elvetéséhez is elvezethetnek. Ezzel kapcsolatban idézni kívánom Fábíán Zoltánnak a Pedagógiai Szemle 1967. 6. számában megjelent „A csoportfoglalkozások pedagógiai értéke” című cikkéből a következőket: „Nem nehéz túlzásokba esni, hiszen a csoportmunkák mindig szemmel láthatóan felfrissítik az iskolai vérkeringést; a kezdeti eredmények könnyen megrészegethethetik a nevelőket. Az első sikerek többnyire mértéktelenségre ösztönöznek: a nevelők — akár kell, akár nem — a legkülönbözőbb feladatok megoldására szeretnék felhasználni ezt a foglalkoztatási formát. Néhány súlyosabb kudarc azonban beteljesíti eme kísérletek végétét, s a nevelők — megrettenve a kudarcoktól — sietve felhagynak a formabontással. A túlzások mindenütt ismétlődő ténye arra figyelmeztet bennünket, hogy kétélű fegyverről van szó, mellyel okosan kell bánni.” Nagyon igaznak és találónak érzem ezeket az idézett sorokat. Mi, gyakorló pedagógusok, sok esetben saját bőrünkön érezzük, milyen komoly, súlyos következményekkel jár egy-egy kísérleti eljárás, forma, módszer egyoldalú, állandó jellegű alkalmazása. Hozzá kell még tennem, hogy a következményeket megérzik tanítványaink, sőt közvetve a szülők is szenvedő részeséivé válnak. Ezek a körülmények vetik fel szükségyszerűen a kérdést: alkalmazható-e, s mikor a csoportmunka a biológia oktatásában? A kérdés első részére határozott igennel kell válaszolni. Több éves kísérletező munka bizonyítja, hogy ez az oktatási forma életképes, használható, s ha helyesen alkalmazzuk, igen eredményes.

Melyek az előnyei oktatási és nevelési vonatkozásban?

Napjainkban sok szó esik a hátrányos helyzetű tanulók iskolai segítéséről. A tanároknak keresni és találni kell olyan módszereket, szervezési formákat, amelyek lehetővé teszik, elősegítik a tanulók fejlődésében az iskolán kívüli társadalmi életből származó hiányosságok kiegyenlítését. A csoportmunkák ezt a célt — tapasztalataim szerint — igen jól szolgálják. A csoport tagjai közös tevékenységet folytatnak. A tevékenység közben a csoport tagjai együttműködnek, támogatják, segítik egymást, tudásukat átadják egymásnak. A csoportmunka lehetőséget ad a hátrányos helyzetű tanulóknak is, hogy közvetlen és konkrét segítséget kapjanak jobb tanuló-társaiktól. A közös munka sikere, sikerélménye az egyén önbizalmát, munkakedvét, aktivitását is felébreszti, serkenti.

A csoportmunka lehetővé teszi az életszerűbb tanulási módot, mert az életben levő munkahelyzetekhez hasonló légkört teremt. Az iskolai élet néhány szokását mellőzve (nem szabad egymásnak segíteni, a teljesítményért csak az egyén felelős) itt feloldjuk. Természetesebb körülmények között dolgoznak a tanulók.

A csoportmunkában sok a játékos, mozgalmas elem. Ezek is hozzájárulnak az érdeklődés fokozásához. A tanulók egymást segítik, lelkesítik.

Megnőnek a tanulói aktivitás lehetőségei is. Az egyes tanulóknak nem kell jelentkezni, felszólításra várni, nem kell tartani az esetleges kedvezőtlen nevelői értékelés, vagy a nyilvános kudarc kockázatától, mert az elhibázott próbálkozásokat a nevelő tudta nélkül kijavítják a csoporttársak. A tanuló az aktív munkavégzést nem közvetlen nevelői kényszerítés, hanem saját belátása, illetve a csoportközvélemény hatására vállalja. Tehát nemcsak az egyes tanulót, hanem az osztály minden tagját tevékenységre, aktív ismeretszerzésre serkenti.

A csoportmunka a tanulókat a munka előzetes tervezésére, a megoldási lehetőségek mérlegelésére, a munka jó megszervezésére, a végzett munka megvitatására készíti.

A csoportok olyan részletes és sokoldalú tényanyagot gyűjthetnek, ami a megszokott osztálymunkával nem lehetséges. Ez különösen akkor hasznos, amikor az új ismereteket a korábbi ismeretekre alapozzuk, vagy amikor az ismereteket a közvetlen valóság vizsgálata útján szereztetjük meg. Erre az élővilág tanítása során nagyon sok lehetőség nyílik. Nemcsak a tényanyaggyűjtés, de a rögzítés és az ismeretek rendszerezése, gyakorlati alkalmazása is sokoldalú és változatos ennek az oktatási formának a segítségével.

Csoportkeretben a kevesebb szemléltető anyagot is jól tudjuk hasznosítani. Nem kell az osztály minden tanulója számára külön eszközökről, szemléltető anyagról gondoskodni, elegendő, ha a csoportok számának megfelelő mennyiségű anyaggal rendelkezünk. Négy-öt fős csoportoknál a szemléltető anyaghoz közelebb férhetnek a tanulók, mintha egyidőben az egész osztály foglalkozna velük.

Az elmondottakból következik, hogy a csoportmunka pedagógiai jelentősége nem vitatható. A problémát az képezi, hogy ezt az oktatási formát az élővilág tanítása során mikor, illetőleg mely órákon, vagy az egyes órák mely részeiben és hogyan alkalmazhatjuk hatékonyan. Jelenleg nem célom az összes lehetőségek részletes ismertetése, csupán néhány példán keresztül kívánom szemléltetni a csoportmunka alkalmazásának célszerűségét és előnyét a hagyományos oktatási formával szemben.

A csoportmunkák két csoportját a homogén és a differenciált csoportmunkák képezik. Ezeken belül is sokféle formájuk ismeretes. A homogén csoportmunka alkalmazása során minden csoport — s így az osztály minden tanulója —, azonos tartalmú feladatokat old meg. Ennek eredményeként terjedelemben és mélységben minden tanuló egyformán sajátítja el az anyagot, valamint azonos módon válik jártassá az ismeretekben. A differenciált csoportmunkák alkalmazása során a főtémát rész témákra tagoljuk. Tehát egy csoport az óra anyagából csak egy részlettel foglalkozik, vagy ha az egészszel, úgy annak csak egy szempontból való vizsgálatával. Az egyes csoportok munkája nyomán a részeredményekből alakul ki a főtéma összképe, ötvöződnek a részletek egységes egészzé.

Tapasztalataim szerint 5–6. osztályban főként a homogén típusú, a 7–8. osztály egyes anyagrészeinek (pl. fejlődéstörténeti rendszertan, a növények teste és élete egyes órái) tanításánál a differenciált csoportmunka is sikerrel alkalmazható.

A csoportmunka eredményes alkalmazásának előfeltétele a jó szervezés. A tanártól sokkal körültekintőbb, tervszerűbb, nehezebb szervező munkát kíván, mint a hagyományos oktatási forma alkalmazása. A szervezés módjaival, lehetőségeivel sokat foglalkoztam és tapasztalásaim szerint a következő eljárások eredménnyel alkalmazhatók.

A csoportmunkára elő kell készíteni a tanulókat. Előzetesen hozzá kell szoktatni őket az önálló munkához.

A csoportok megszervezésénél egyik alapvető kérdés a csoporton belüli létszám eldöntése. Gyakorlatban leginkább a négy-öt fős csoportok bizonyultak a legmegfelelőbbeknek. Nagyobb létszámú csoportokban „eltűnnek”, „megbújnak” egyes tanulók. Nem is tudnak egyformán hozzáférni a szemléltető anyaghoz.

Tapasztalatom az, hogy az állandó jellegű csoportok munkája eredményesebb. Egész tanév folyamán, illetve több éven keresztül ugyanaz a négy-öt tanuló dolgozik együtt. Vannak, akik úgy szervezik meg a csoportokat, hogy kb. hasonló képességű, illetve tanulmányi eredményű tanulók kerülnek egy csoportba. Ezek különböző nehézségű feladatokat oldanak meg. Előnye: a kiváló tanulók értelmi képességének, tudásának fejlesztése. Hátránya azonban a „beskatulyázás”, a közepes és gyengébb tanulók fejlődésének kevés lehetőséget biztosít. Magam részéről vegyes csoportokat

szervezek, vagyis egy-egy csoporton belül vannak jó, közepes és gyenge tanulók is. Tapasztalatom szerint nem igen fordult elő, hogy a jók nem engedték szóhoz a gyengébbeket, hanem inkább azt történt, hogy a gyengébbek is sokat tanultak jobb képességű csoporttársaiktól.

Minden csoporton belül van egy csoportvezető. Az ő feladata igen fontos. Funkciója nem merül ki abban, hogy pl., ha óra közben történik a szemléltető anyag kiosztása, akkor ő az, aki átveszi az anyagot, valamint a munka- és feladatlapokat a tanártól. Az ő dolga ismertetni az elvégzendő, megoldandó feladatokat a csoporttagokkal. Fő feladata a csoporton belüli vezetés, irányítás, a csoporttagok munkájának megszervezése, összehangolása. A csoportvezető személyének megválasztása nagyon fontos kérdés. Nem elég, hogy jó tanuló, olyannak kell lennie, akit társai is elismernek vezetőnek és valóban alkalmas is adottságainál fogva erre a munkára. Éberén kell figyelni működését, mert fennáll annak a veszélye, hogy kisajátítja a munka javát és a feladatok megoldásába alig engedi beleszólni csoporttársait. Ez pedig nagyon helytelen. Tudatosítani kell tehát benne, hogy az ő munkája akkor jó, dicséretet érdemlő, ha a csoport minden tagját képes bevonni a közös munkába. A csoportvezető személye lehet állandó jellegű, tehát egész év, vagy évek folyamán ő vezeti a csoportot. Kísérleteztem a csoportvezető személyének változtatásával is. Ha pl. a csoporton belül több jó tanuló is volt, akkor egymást váltogatták a csoportvezetői funkcióban. Sőt próbálkoztam azzal is, hogy ha egy gyengébb csoporttag tartósan jól dolgozott az órákon, jutalmul a legközelebbi csoportfoglalkozáson ő lett a csoport vezetője. Ez nagyon ösztönző hatású volt, és sok gyengébb tanulónak adott önbizalmat, sőt felkeltette bennük a tantárgy iránti érdeklődést, szeretetet.

Döntő fontosságú a tanulói munka megszervezése érdekében — bármely típusú csoportmunka alkalmazásánál — a munka- és a feladatlapok helyes, tudatos, körültekintő megtervezése és elkészítése. Minden csoport egy-egy munkalapot és a csoporton belül minden tanuló egy-egy feladatlapot kap, amelyet a közös munka alapján kitölt. A munka- illetve feladatlapok összeállításánál szem előtt tartandó követelmények: a feladatok legyenek összhangban a szemléltető anyaggal, ügyeljünk arra, hogy az egyes csoportok feladatai arányosak legyenek egymással, az adott időhöz megfelelő mennyiségű és nehézségű feladatot adjunk. Nagyon fontos az is, hogy az egyes csoportok munkáját irányító feladatok logikailag helyes sorrendben következzenek.

Elsőként homogén típusú csoportmunkát közlök: 6. osztály „A mező élete” témakörből a „Sáskák, szöcskék, tücskök” tanítását új ismeret feldolgozó óra keretében. Ezen az órán az új anyag feldolgozása csoportmunka és frontális osztálymunka váltakozásával a következőképpen történik:

1. logikai egység: A sáskák, szöcskék, tücskök élőhelye, habitus képe (csoportfoglalkozással). A csoportok azonos szemléltető anyaggal és feladatlappal dolgoznak.
- Vizsgálati anyag: olasz sáska, zöld lombszöcske, mezei tücsök.

Munkalap

1. Mely környezetben láttátok az olasz sáskát, a zöld lombszöcskét és a mezei tücsköt?
2. Vizsgáljátok meg az állatok színét!
3. Milyen összefüggést vesztek észre az állatok színe és környezete között?
4. Mérjétek meg az állatok nagyságát!
5. Mérjétek meg a csápok hosszát és viszonyítsátok a test többi részének hosszához!
6. Mely testtájakat rudjakat elkülöníteni az állatok testén?
7. Számoljátok meg a lábakat!
8. Vizsgáljátok meg nagyítóval a lábakat!
- A lábak alapján az állatok mely csoportjába tartoznak ezek az állatok?
9. Testtájai és lábaik száma alapján melyik állatcsoport tagjai?

10. Hanyadik pár lábuk a legnagyobb?
11. Milyen szerepe van ennek a lábnak az állatok mozgásában?
12. Hány pár szárnyuk van?
13. Hasonlítsátok össze a szárnyakat!
14. Milyen hangot hallatnak?

A csoportok beszámolója során tisztázódik a sáskák, szöcskék, tücskök élethelye, habitus képe és a tanár a tanulók vizsgálataira támaszkodva kialakítja az ugrólábú, egyenesszárnyú rovar fogalmát.

A 2. logikai egység: a sáskák, szöcskék, tücskök táplálkozása, a 3. szaporodásuk, fejlődésük. Ezeket frontális osztálymunkával dolgozzuk fel.

Az óra végi összefoglalást — ismét csoportmunka keretében — az ismeretek gyakorlati alkalmazására fordítjuk. A csoportok azt a feladatot kapják, hogy ismert és ismeretlen rovarok közül a tanult jegyek alapján kiválogassák az ugrólábú, egyenesszárnyú rovarokat.

Másik példaként a 8. osztály 1. témaköréből az „Emlősök” című rendszerező órának differenciált csoportmunkával történő feldolgozását ismertetem.

1. logikai egység: az emlősök osztályának közös sajátosságai (frontális osztálymunkával).
2. logikai egység: az emlősök csoportjai (csoportmunkával).

1. csoport (kenguruk, roharevő emlősök)

Vizsgálati anyag: óriás kenguru képe, kitömött vakondok, vakondok koponya.

M u n k a l a p

1. Nevezzétek meg az állatokat!
2. Születése után hol fejlődik tovább a képen látható állat kölyke?
3. Hasonlítsátok össze a képen látható állat mellső és hátsó lábait!
4. Melyik állat koponyája van előtértek?
5. Állapítsátok meg, hogyan alkalmazkodik fogazata a táplálékhoz?
6. Az előbbieik alapján, az emlősök osztályán belül, mely csoportba soroljátok ezeket az állatokat?

2. csoport (rágcsálók)

Vizsgálati anyag: kitömött mezei nyúl és házi egér, nyúlkoponya.

M u n k a l a p

1. Nevezzétek meg az állatokat!
2. Hasonlítsátok össze táplálékukat!
3. Miben egyezik meg mindkét állat fogazata?
4. Miben különbözik a két állat fogazata?
5. A 3. kérdésre adott válaszotok alapján, az emlősök melyik csoportjába tartoznak ezek az állatok?

3. csoport (ragadozók)

Vizsgálati anyag: kitömött menyét, házi kutya koponyája.

M u n k a l a p

1. Nevezzétek meg az állatokat!
2. Soroljátok fel és jellemezzétek a fogazatukat alkotó egyes fogtípusokat!
3. Nevezzétek meg ezt a fogazatot!
4. Az emlősök osztályának melyik csoportjába soroljátok ezeket az állatokat? Indokoljátok meg, miért?

4. csoport (patások)

Vizsgálati anyag: háziló, gazella, viziló képe, házisertés modellje.

M u n k a l a p

1. Nevezzétek meg az állatokat!
2. Mi borítja ujjaik végét?
3. Az emlősök osztályának melyik csoportjába soroljátok ezeket az állatokat?
4. Csoportosítsátok:

páros

páratlan

5. csoport (főemlősök)

Vizsgálati anyag: gorilla, csimpánz, orángután képe.

Munkalap

1. Nevezzétek meg a képeken látható állatokat!
2. Miért a legmagasabbrendű állatok?

A csoportmunka keretében a csoportok összegyűjtötték az emlősök egyes rendjeire jellemző sajátosságokat, sőt egyes csoportok, amennyiben eddigi ismereteik ezt lehetővé tették, eljutottak az általánosításig. A következőkben az egyes csoportok beszámolnak munkájukról, vagyis következik az ellenőrzés.

A csoportmunka ellenőrzésének is több variációja lehetséges, a választott típustól függően. Azonban, bármely típusú csoportmunkáról van szó, már menet közben, munka közben is figyelemmel kell kísérni az egyes csoportok, csoportvezetők, illetve csoporttagok munkáját. Már ekkor is képet kapunk tevékenységükről. Azonos témájú csoportmunka esetében az egyes feladatok megoldásáról más-más csoport számol be. Differenciált csoportmunka esetében a részfeladatok megoldásáról az egyes csoportok tagjai számolnak be, sőt az esetleg felmerülő problémákhoz más csoportok tagjai is hozzászólnak. Ez sokszor eleven vitához vezet. Így biztosítjuk, hogy az egyes részfeladatok megoldásába az egész osztály bekapcsolódjon. A beszámolók után — ha azok a csoport jó munkáját bizonyították — ne feledkezzünk meg a dicséretéről sem.

A beszámoltatás, ellenőrzés során a tanárnak nemcsak abban van szerepe, hogy az esetleges vitás kérdésekben döntsön, hanem az ő feladata az összegyűjtött tényanyagból az általánosításig eljuttatni a tanulókat.

Az előbbiekből ismertetett 8. osztályos órán egy-egy csoport beszámolója után más csoportok tagjai kapták feladatuk, hogy az osztályban levő szemléltető anyagból kiválogassák az emlősök azonos rendjeibe tartozó állatokat. Ezután újból kiemeltük a lényeges, általánosítható jegyeket és definiáltuk az egyes fogalmakat. Az 5. csoport feladata csupán a 7. osztályban megismert három emberszabású majommal kapcsolatos ismeretek összegyűjtése volt. A beszámoló után tanári magyarázat során tisztázódott, hogy az emberszabású majmokon kívül még sokféle majom él. Ezek mindegyikére nem vonatkoznak a már tanult sajátosságok, hanem közülük csak néhány általánosítható.

Az óra végén a csoportmunka hatékonyságának felmérése érdekében valamennyi tanuló egységes ellenőrző lapot töltött ki. Ez a következő feladatok elé állította a tanulókat:

1. Mi jellemző az emlősök osztályára?
2. Sorold be a diaképeken látható fajokat! (gorilla, gazella, keleti sün).

A faj neve:

Az emlősök mely csoportjába tartozik?

Mi jellemző erre a csoportra?

Szorgalmi feladat: a madarak és emlősök kültakarójának, légzésének, testhőmérsékletének és szaporodásának összehasonlítása.

Eredmények:

1. sz. feladatot helyesen oldotta meg a tanulók 96%-a.
2. sz. feladat megoldása során a fajokat helyesen felismerte és megnevezte a tanulók 100%-a. Az emlősök osztályán belül a fajokat a helyes csoportba sorolta a tanulók 100%-a. Az egyes csoportokat helyesen jellemezte a tanulók 84%-a. Az szorgalmi feladatot 25 tanuló közül 23 végezte el. Hibátlan: 78%.

A számszerű adatok igen jól bizonyítják a csoportmunka eredményességét, különösen, ha a helyzet pontos ismeretében tudjuk, hogy az osztály tanulmányi átlaga 3,9, tehát nem válogatott jó tanulókból álló közösség.

A csoportmunka hatékonyságának felmérésére még a következő kísérletet végeztem. Két párhuzamos 8. osztály közül az egyikben a fejlődéstörténeti rendszertan témakörének feldolgozását hagyományos formában, a másikban csoportmunkával végeztem. A témazáró ismétlő-rendszerező óra után mindkét osztályban egyforma ellenőrző feladatlapot írtattam. Hozzá kell tennem, hogy a két osztály kb. egyforma tanulmányi eredményű volt. Az eredmény: a hagyományos formában tanított osztályban: 3,9, a csoportmunkával tanított osztályban: 4,4.

A számok önmagukban is beszélnek. Bátran állíthatjuk, hogy ennek az oktatási formának feltétlenül jövője van az elővilág tanításában, hatékony, életképes, de csak akkor, ha helyesen választjuk meg alkalmazásának lehetőségét, szem előtt tartva azt, hogy a csoportmunka az oktatási formák közül csupán az egyik, amelyet ha megfelelő anyagrészek feldolgozásában, megfelelő módon alkalmazunk, a tanári és a tanulói munkát színessé, érdekessé, változatossá és eredményesebbé tesszük.



HOFFMANN OTTÓ
Pécs, Tanárképző Főiskola

A tantárgyi tervezésről

(Az „egyéni” és a „központi” tanmenet viszonya a magyartanításban)

Tagadhatatlan, hogy az oktató-nevelő munka irányítóit a jó szándék vezérli, amikor a tanítás hatékonyságának növelése érdekében „egyéni”, ill. „tematikus” tananyagbeosztást követelnek, pedig a nevelők tízezrei bizonyítják, hogy számukra miccsoda *hibetetlen megterhelést*, mennyi fejtörést jelent, vonalazást és öncélú bejegyzést vagy éppenséggel másolást, amíg a sokrovatú, különböző színű tintával kitöltött mammut-tanmenet elkészül, amit esetleg háromszor is visszadobhatnak, ha egy-egy rubrika üresen maradt (pedig nincs olyan iskolavezetőség, mely egy tanterület ilyen méretű „egyéni” tanmeneteit *érdemben* elbírálná). (A problémával foglalkozó néhány cikk adatait l. az irodalomnál!)

Ismét más kérdés, hogy ez a rengeteg többletmunka *megtérül-e* a gyakorlatban. A kérdés etikai-jogi oldalát tekintve pedig mindig erősek a kételyeim, *van-e jogunk* mindezt beosztottainktól megkövetelni.

Szerintem vissza kellene térnünk — éppen a túlterhelés csökkentése végett — az ötvenes években törvényesített, tematikus elrendezésű, de „*címszavas*” tanmenet-*hez*, mely a „menetrend” szerepét töltené be, valamint az anyaggyűjtését is. Ebbe jegyeznénk minden változást, tananyag-összevonást, ill. az év közben szerzett tapasztalatokat, felmerülő ötleteket. Ugyanakkor el kellene látnunk a nevelőket ún. *központi tanmenettel* is, melyet ugyanúgy használnának, mint bármely segédeszközt, kézikönyvet, folyóiratot stb., mely nemcsak a tematikus elrendezéshez, hanem az egyes órák megtervezéséhez is adna ötleteket.

Miért éppen *ettől* féltlenék a nevelők önállóságát? Hisz végeredményben „*megkötött a kezét*” a Tanterv, a szakárgyi Útmutatóban és a Kézikönyvben található címszavas tanmenet-javaslat, az összevont tanulócsoporthoz részére kiadott — s a tan-

menetet hivatalosan is helyettesítő. — vaskos Útmutató, a gimnáziumokban bevezetésre kerülő „kísérleti tanmenet-úrlapok” (Köznevelés, 1970), a tankönyv, a Kézikönyv, a munkafüzet, a program — nem beszélve az igazgatói, a felügyelői munkatervekről, valamint a tanév eleji szakmai tanácskozásokon elhangzó utasításokról.

Semmiképpen sem akarom kétségbe vonni az „*egyéni*” tervezés lehetőségeit, ennek feltételei azonban legkevésbé sincsenek meg — különösen a tanév elején.

Érdemes volna pl. megvizsgálni, hogy tanáraink tanmenetei *miben térnek el* az Útmutató (Kézikönyv) javasolta beosztástól. Meggyőződésem, mégha egy-két anyagegységet előbb vagy később ütemeznek is be, ezt még nem nevezhetjük „*egyéni*” tervezésnek.

Hisz az anyag közvetítésének sorrendje többnyire kötött, bár a kötöttség minden tantárgyban más és más jellegű. A sorrendet *megszabja* a tantervi anyag logikája: a tantárgy (ill. a mögötte álló szaktudomány) tudományos rendszere, a tankönyvi anyag tematikus elrendezése, egymásra épülő sorrendje, belső összefüggése (azaz: struktúrája); sok esetben a kronológia, a didaktikai fokozatosság stb.

Vajon *hány órát szánbatunk* egy-egy témakör vagy anyagegység elvégzésére? *Megszabja* a Tanterv (keret-óraszámok!), az anyag terjedelme, nehézségi foka, a tankönyvi feldolgozás stb. Ettől is alig térhetünk el!

Egyéni tervezést kívánhat viszont az alapismeretek pótlása, a gyenge készségek megerősítése, a helyi nevelési problémák megoldása stb. A tanév eleji tájékozódás és felmérés azonban nem tár fel minden hiányosságot, év közben is felbukkannak újak és újak, így megszüntetésüket nemcsak szeptemberben, hanem „*menet közben*” is meg kell terveznünk.

A továbbiakban csupán egyetlen tantárgy, a magyar nyelv és irodalom sajátos tervezési problémáira térek ki.

Itt *egyéni tervezést kíván* pl. a *kiegészítő* vagy a *bélyesírási típusbábák* folyamatos javítása. Ugyancsak egyéni lehet a *fogalmazási anyag*, melynek gyakorlatrendszerét a Tanterv és Utasítás (371—2.) szerint külön rovatban kell feltüntetni. Az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése a Tanterv előírta műfaji keretben, tematikusan történik, „*öntörvények*” szerint: a téma-(tartalom) ugyanis bizonyos fokig determinálja a műfajt (fogalmazásfajtat), a kettő együtt pedig a szerkesztést és a nyelvi formákat. A képzés gyakorlatsorát meg kell tehát tervezni, de csak kerettémákra sok esetben, mivel a konkrét tartalom — a tanulók élményeitől függően — év közben más-más lehet. Így pl. betervezhetem egy munkafolyamat leírását, de hogy konkrétan mit sikerül majd megfigyeltetnem, az év közben derül ki.

Az esetleges *helyi irodalmi emlékek* megtekintése vagy a helyi irodalmi hagyományok megbeszélése (jó lenne, ha a tervezés erre is gondolna!) is beiktatható az egyéni, de a „központi” tanmenetbe is.

Mindezek *érdemben nem zárják ki* a „központi” tanmenet szükségességét. Ilyenek iránt *mindig volt igény*, ilyenek készültek is mindig, csak nem olyan mennyiségben, ahogy a nevelők kívánták. (Itt csupán a KPTI, az OPI sokszorosított tanmeneteire hivatkozom, az MM utasítására az összevont osztályú iskolák részére szerkesztett Útmutatókra, valamint a gimnáziumi „kísérleti tanmenet-úrlapokra”, de köz tudott, hogy megyék, járások művelődésügyi osztályai is időnként ellátják iskoláikat ezekkel a hasznos segédeszközökkel.)

Mit *tartalmazzon és milyen elrendezésben* az „irányító” jellegű vagy „központi” tanmenet? Erről tapasztalataim alapján nyilatkoznék.

Az új Tantervhez készített (osztályonként 20—30 sűrűn gépelt ívoldalnyi) tanmeneteim *négyes beosztásúak*. A valóságban persze jóval több tantárgyi ágazatra

bontható, mind a nyelvtan, mind az irodalom, ezek azonban természetszerűleg egymásba fonódnak. A tantárgyi ágazatokat tehát egységben kell szemlélnünk.

A *tematikus elrendezésben* többnyire a tantervi felsorolás, a tankönyvi feldolgozás, ill. az Útmutató és a Kézikönyv címszavas tanmenet-javaslatának sorrendjét követtem.

A *nyelvtani tanmenet egyik órája* pl. ilyen anyagot tartalmaz:

1. sz. melléklet

I. hó 6. hét

7. óra

<i>Nyelvtani ismeretek:</i>	<i>Nevelés:</i>	<i>Beszédművelés, kifejező tevékenység:</i>	<i>Helyesírás:</i>
<p><i>A névszók:</i> (Tájékozódás, ismétlés, gyakorlás.) Fogalmak: Az előző osztályban tanultak.</p>	<p>A nyelvi tények összefüggése, rendszerszerűsége, valóságábrázoló szerepe. (Világn. n.) A szovjet technika forradalmi fejlődésének érzékeltetése. (Szemléltető szöveg.) A szocialista munkavereseny és az ifjúsági szervezetek jelentősége. (Tk. 53. o. feladat.) A kizsákmányolás formái régén (52 : 4). (Világn. n., nemzetk. n.) Az esztétikai ízlés fejlesztése. (51 : 1., 52 : 2.)</p>	<p>A kifejező olvasás és helyes kiejtés gyakorlása. (51—2. o.) <i>Stíluselemzés:</i> Az igei és a nominális stílus a jellemzésben. (51 : 1., 52 : 2.) — A melléknév és a „költői jelző” (pl. József A.: Nyár, Csozogi). <i>Mondatalkotási gyak.:</i> Jellemzés melléknévi jelzők és határozók felhasználásával. (Pl. Kedves olvasmányhősöm stb.) — Egyeztetés (vö. 53 : f.). <i>Irodalom:</i> Hernádi: Helyesen, szépen magyarul, 22—6, 71.; Nyelvelde 37.: Bencédy: Nyelvművelő tanácsok 70—9.; H. O.: Mondatalkotás 50—7.</p>	<p>Ismétlő gyakorlás.</p> <p><i>Irodalom:</i> Helyesírási segédkönyv 108—30.</p>

Az első rovat tehát a *nyelvtani ismereteket* jelöli meg, utal az óra fontosabb didaktikai feladataira, s felsorolja a kialakítandó nyelvtani fogalmakat. Azt is jelzi, mely fogalmakat kell a tanulónak a meghatározás szintjén is ismernie.

A második oszlop — a Tanterv és a Nevelési Terv szellemében — a nyelvtani anyagból adódó *nevelési feladatokat, lehetőségeket* körvonalazza. (A témakörökét külön is megfogalmaztuk.)

A nevelési lehetőségek két forrásból adódnak. Az egyik a nyelvtan mint rendszer. Amikor ugyanis a nyelvi jelenségek rendszerszerűségére, összefüggéseire, továbbá egymásra hatására, állandó mozgására, változásaira, fejlődésére világítunk rá, egyúttal a dialektikus materializmus alaptörvényeit illusztráljuk szemléleti fokon, s ezzel a tanulók nyelvszemléletét és világnézetét is formáljuk. A másik forrás a tankönyvek szemléltető és példaműködése (a lapszámot és a gyakorlat sorszámát is feltüntettük!), mely a tanuló világnézeti, erkölcsi és esztétikai nevelését is szolgálja.

Mivel nyelvtankönyveinkben többnyire nyelvtani és helyesírási fejezetek váltakoznak, s ezeket nem egészíti ki egy harmadik gyakorlatsor, mely a nyelvi jelenségeknek a gondolkifejezésben betöltött szerepét is bemutatná, ezért a szókincs és a kifejezőképességet fejlesztő gyakorlatok nem állnak össze egységes rendszerre.

Ezt próbálja áthidalni harmadik rovatunk *Beszédművelés, kifejezőképesség* címén. Mindenekelőtt a helyes és a szép *kiejtés* gyakoroltatását sugalmazzuk. Sajnálatos, hogy míg az idegen nyelvek oktatásában szükségesnek tartjuk a helyes hang-

képzés és a kiejtés rendszeres gyakorlását, a magnó és a hanglabor felhasználását, többnyire nem jut eszünkbe, hogy pl. nyelvtanórákon is gyakoroltassuk a helyes hangképzést, vagy a helyesírás tanításakor a tanulók hallási érzeteit is segítségül hívjuk (pl. a hangok időtartama, az írásképek és a kiejtés eltérése, a mondatrészek tagolása stb. esetén).

Mindaddig, míg *Fischer Sándor A beszéd művészete* vagy *Hernádi Sándor Beszéde technika* c. művéhez hasonló általános iskolai *beszéde technikai gyakorlókönyv* nem készül, a tankönyvben levő példaanyag hangoztatását szorgalmazzuk, ugyanígy a szövegek olvastatásával a mondat tartalmának megfelelő helyes dallam, hangszín, tempó gyakorlását, elsajátítását is.

A közlő-kifejező tevékenység fejlesztését szolgálják a különféle *mondatalkotási gyakorlatok* és a néhány mondatos *nyelvtani fogalmazások*. Az utóbbiak éppen azt mutatják be, mi az adott nyelvi jelenség szerepe a közlésben. Mindezeket *szógyűjtés és szóértelmezés* előzi meg vagy kíséri.

A *nyelvi* vagy *stíluselemzés* — irodalmi és szakszövegek felhasználásával — a gondolati tartalom és a nyelvi forma azonos értékűségét, a nyelvi kifejezés hajlékonyságát, kifejező erejét vizsgálja, így a tanulók esztétikai ízlését is fejleszti.

A negyedik rovatot, a *helyesírás*ét részleteztük legkevésbé, mivel ennek szabály- és gyakorlatrendszerét a tankönyvek részletesen tartalmazzák. Ismétlődő feladatokat bőségesen terveztünk, ezek konkrét anyagát esetenként a tanár határozza meg.

Az irodalmi tanmenet egyik szelvényét ugyancsak bemutatjuk:

2. sz. melléklet

III. hó 2. hét

68. óra

Irodalmi anyag:

Arany:

A szegény jobbágy
(Bemutató, megbeszélő elemzés újravoltatással, vázlat.)
Alcím; analízis szerkezete; a jobbágyélet és a főúri életforma ellentétes képei; jelzők.

Irodalom:

Kézikönyv 120—1.; Irodalmi elemzések I. 46.; Tanulmányok a világnézetű nevelés köréből (szerk. Seres J.) 259.

Nevelés:

A jobbágy és főúri életforma szembeállítása; anyagi kizsákmányolás, jogtalanság, megalázó bánásmód; a költő együttérzése, állásfoglalása.
(Esztétikai, világnézetű nevelés.)

Irodalom-

elmélet:

Az életkép.

Kifejezőképesség (fogalmazás):

A két életformát jellemző ellentétes jelzős szerkezetek gyűjtése.

Mondatalkotási gyak.

(szóban):

Mi a versben a legfelháborítóbb?

Felszólítás — bizonyítással, cáfolással.

Eszerint az első rovat az *irodalmi olvasmányokat* tartalmazza — néhány módszerbeli utalás, valamint a tartalmi és formai elemzésre vonatkozó szempontok kíséretében.

Jártasságok, készségek, képességek fejlesztése, szokások kialakítása az irodalomtanítás minden részterületén folyik; ezeket a tanmenetben sem tudjuk mereven elkülöníteni. Az első rovatban az olvasás, a szóbeli kifejezés és a versmondás fejlesztését szolgáló feladatok kaptak helyet. Feltüntetjük a könyvnélkülieket is, valamint az otthoni olvasásra szánt és az „ajánlott” olvasmányokat is. A szöveggyűjtemény olvasmányait írók és témák szerint kapcsoltuk a tantervi anyaghoz — kiegészítés, készségfejlesztés céljából.

A második oszlop — a Tantervvel és a Nevelési Tervvel összhangban — az irodalmi anyagból adódó *nevelési feladatokat*, tevékenységi formákat jelöli meg témákra és órákra lebontva.

A harmadik rovat az *irodalomelméleti ismereteket* tünteti fel.

A negyedik oszlop a *fogalmazási gyakorlatrendszer*. Anyagát, munkaformáit az irodalmi témakörök jellegéhez igazodva az előírt négy dolgozat (műfaj) köré csoportosítottuk. Beiktattunk ismétlődő feladatokat is, valamint olyan — a Tantervben előírt — gyakorlatitípusokat (értékelés, felszólalás, bizonyítás, cáfolás stb.), melyekből iskolai dolgozatot nem kell íratni.

Minden dolgozathoz két-három témát is felsoroltunk, és a követelményeket is körvonalaztuk.

A gyakorlatrendszer nagyrészt írásbeli feladatokat tartalmaz, többségüket azonban megelőzi a szóbeli fogalmazás, ill. a tanári előkészítés. A fogalmazások eszmei, nevelési tartalmát, a tanulók állásfoglalására késztetését is megpróbáltuk sugalmazni.

Meg kell még említenünk, hogy az év eleji *felmérést és tájékozódást* részterületenként (olvasás, kiejtés, beszédtechnika, kifejező tevékenység, versmondás, elemzés, helyesírás stb.) több órára „húztuk szét”, hogy a tanárnak minél több alkalma nyíljon a sokoldalú információszerezésre, hisz mindezeket a tanév folyamán figyelembe kell vennie — az alapismeretek pótlásához, alapkészségek fejlesztéséhez stb.

Az egyes óráknál feltüntetettük az anyagegységgel foglalkozó *módszertani szakirodalom* könyvészeti adatait is.

A „központi” tanmenet beosztása természetesen *sokféle* lehet, s még számtalan más jellegű anyagot is tartalmazhat. Pl.: más anyagrészsel, tantárggyal való koncentrációt, a szemléltető anyagot (könyv, kép, térkép, festmény, hanglez, diafilm stb.), a tanulók számára ajánlott irodalmat stb. Az idő és terjedelm azonban *korlátot szab* a tervezőnek is. (Az előbb bemutatott tanmenetek egy-egy szelvényének összeállítása pl. *több mint egy órát* vett igénybe.)

A részletes, az igazi „*egyéni*” tervezés az *órávázlat* keretében történik, hisz az anyag mennyiségét és mélységét, az ismeretnyújtás és készségfejlesztés logikai menetét, gondolkodási műveleteit, módszereit, szervezési formáit (frontális, differenciált, csoportmunka, programozás) stb. — a tantervi követelmények, osztályának adottságai és a helyi körülmények figyelembevételével — csak *a tanár alkotó személyisége* szabhatja meg.

Ehhez hadd idézzük Bölcs István megszívlelendő sorait: „Tudomásul kellene vennünk, hogy a pedagógia, az órákra, hetekre, nevelési folyamatokra lebontott nevelési munka *csak részben irható elő, csak részben tervezhető*... A mi munkánk *érdemi része* ott kezdődik, ahol már nem lehet tervezni, órávázlatot írni és böngészni, hanem amikor feláll egy tanuló, és azt mondja: „Nekem...”, „hozzám...”, „tőlem...”. Hogy ezekhez a megnyilatkozó pillanatokhoz eljuthassunk, ki kell lépünk a tankönyv, a preparált gondolkodás, a preparált ítéletek szűrkeségéből.” (Aki nem férnek a skatulyákba. Köznevelés, 26. (1970, 3—4.)

S valóban! Az *alkotó emberre* kell apellálnunk! Az alkotó emberre, aki *a tanítási órán* mutathatja meg igazán, mit tud; aki túl a tervezésen a legváratlanabb fordulatokat is megoldja az intuíció segítségével; aki normák, utasítások, paragrafusok dzsungelétől övezve — alkotó módon tud elbírálni munkát, teljesítményt, hozzáállást. Jobban, mint bármely elektronikus számológép.

Ennek az alkotó pedagógusnak szánám a „központi” tanmenetet. Ötleteket szeretnék adni, hogy válogathasson „egyéni” tervezéséhez; sok-sok keresgéléstől, vonalazástól szeretném megkímélni, hogy legyen ideje önképzésre vagy éppen pihenésre.

Meggyőződésem (és tapasztalatom), ha az első évben „másol” is a nevelő, később egyre több önállóságot visz tervező munkájába, amikor is az „egyéni” és a „központi” elgondolások *egybeötvözve* szolgálják a tanuló személyiségjegyeinek sokoldalú formálását.

IRODALOM

- Takács Etel*: Tematikus tervezés a nyelvtanításban. MNyIrTan. 1959. 5—6. sz.
- Szemere Gyula*: Útmutató az ált. iskola 5—7. osztályának nyelvtankönyvéhez. Magyartanítás 1963—1965. 4—5. sz.
- Rózsa Józsefné*: Útmutató az ált. iskola 8. osztályának nyelvtankönyvéhez. Uo. 1966. 4—5. sz.
- A szerző: Magyar irodalmi tanmenet az 5—8. osztály számára. Városi és Járási Művelődésügyi Osztály, Mohács, 1963—1967.
- A szerző: Miről fogalmaztatnék az ötödik osztályban? Magyartanítás 7/1964,1/:6—12.
- Fajcsék Magda*: A kifejezőképesség fejlesztésének módszereiről. Bp., 1968.
- Hernádi Sándor*: Kézikönyv a magyar nyelvtan tanításához az ált. iskolák 5. és 6. osztályában. Bp., 1967.
- Hernádi Sándor—Rózsa Józsefné*: Kézikönyv a magyar nyelvtan tanításához az ált. iskolák 7. és 8. osztályában. Bp., 1968.
- Horváth Gedeonné—Vörös József*: Tanári kézikönyv a magyar irodalom tanításához az ált. iskolák 5. és 6. osztályában. Bp., 1967.
- Horváth Gedeonné—Vörös József*: Tanári kézikönyv a magyar irodalom tanításához az ált. iskolák 7. és 8. osztályában. Bp., 1969.
- Horváth Imréné*: Osztályfőnöki terv. Módszertani Közlemények, 1970. 1—2. sz.
- Hoffmann Ottó*: Magyar nyelvtani tanmenet az 5—8. osztály számára. Megyei Művelődésügyi Osztály, Pécs, 1970.
- Hoffmann Ottó*: Gyakorlatrennőszer az írásbeli kifejezőképesség fejlesztésére a 6. osztályban. Módszertani Közlemények, 10. (1970, 4): 261—7.
- Huba János*: Tartalmi munka vagy adminisztráció? Köznevelés, 25. (1969, 22): 27.
- Kadosa Árpád*: Széthulló tanévek. Uo. (1969, 23): 7—8.
- Heszler József*: Új úrlap — régi rovatokkal. A tantárgyi tervezés orvoslására váró kérdései. Uo. 26. (1970, 5): 9.
- Kísérleti tanmenet-úrlapok a gimnáziumokban. Tantervi témakörök. Uo. 26. (1970, 16): 2.
- Rózsa Józsefné*: Tematikus tervezés. Magyartanítás, 1971. 1—3. sz.



Polvár Paula

Philip H. Coombs:

AZ OKTATÁS VILÁGVÁLSÁGA (Rendszerelemzés)

Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.

1968 júniusában jelent meg a szerző fenti című munkája és 1971 nyarán a magyar nyelvű fordítás (fordította: Kemény István) a Tankönyvkiadó gondozásában, 3000 példányszámban. A szerző nemzetközi híró oktatás-gazdaságtani szakértő. Korábban a Ford Intézet igazgatója, majd J. F. Kennedy elnök idején oktatásügyi miniszterhelyettes, elnök tanácsadója, később UNESCO Nemzetközi Oktatási Tervezési Intézetének igazgatója. Már a könyv címe is figyelemfelhívó és érdeklődést keltő, a könyv tartalma pedig különösképpen. Coombs nagy tényanyag birtokában tárja fel a kibontakozó oktatási világválság nyers tényeit és fel is vázolja a válság leküzdésének lehetőségeit. Sajnálatos, hogy a szocialista országok közül csak a Szovjetunióra, egy-egy kisebb adatról pedig Bulgáriára, Csehszlovákiára, Romániára hivatkozik.

Miről is szól ez a rendkívül „izgalmas” könyv? Az I. fejezetben a világméretű oktatási válság jellegéről, alapvető okairól, megoldásának feltételeiről. Már a könyv első oldalán kimondja „Időről időre mindenütt hiány van anyagiakban, tanároknak, osztálytermekben, felszerelésekben — csak diákokban nem!” Az oktatási világválság lényege az oktatási rendszerek és környezetük közötti egyenlőtlenségek. Az egyenlőtlenségek következő négy okát emeli ki a szerző a sok ok közül. Az oktatásra irányuló tömegigény ugrásszerű növekedése; az anyagi eszközök égető hiánya; az oktatási rendszerek örökölt tehetetlensége; a társadalmaknak a tehetetlensége — a hagyományos álláspontok, a vallási szokások, a presztizs és ösztönző módok és az intézményes struktúrák nehézségi erje. A könyv írója vázolja, mit kell tenni annak érdekében, ha a válságon túl akarunk jutni. Kihangsúlyozza, hogy a pénz mellett mindenek felett szükség van — pénzért nem vehető — eszmékre és bátorságra, határozottságra, a kockázatvállalás és a változtatás szándékával alátámasztott önbecsülésre. Nagyon egyetértünk azokkal a gondolataival is, hogy az oktatás az egyik legbonyolultabb emberi erőfeszítés. S mégis, ez a szerző álláspontja, az oktatás technológiája meglepően kevésbé lépett túl a kézművesség szintjén, különösen kitűnik ez, ha más emberi tevékenységhez viszonyítjuk, ahol jelentős a fejlődés. Különösen fontos Coombs azon megállapítása, hogy nemzetet nevelni, s a nem-

zet oktatási rendszerének korszerűségét megőrizni sokszor nehezebbnek tűnik, mint embert küldeni a holdra.

Még az első fejezetben — ahol lényegében a „szemléletmód” kérdéseit összegezi — írja a szerző, hogy az oktatást rendszernek nevezzük, de nem kezeljük annak. Milyen igaz az, hogy az iskolavezetés a mosócédula tételei módjára veszi sorra tennivalóit, összefüggéstelen feladatok sokaságával foglalkozik. Az adatokat egymás után s a többi adattól elkülönítve veszik elő és vizsgálják. Az agyonhajszolt iskolaigazgató tipikus napirendje rendszerint az „elintézendő ügyek” hasonló egyvelegéből áll. A lehető leggyorsabban tér át az egyik ügyről a másikra. Ez még hazánkban is így van, bár korántsem annyira általános jelenségről van szó nálunk. A szerző azt is leírja, mit kellene tenni, hogy másképpen legyen. Vázolja az oktatási rendszer főbb összetevőit (ábrán is), az oktatási rendszer és környezete közötti kölcsönhatást. Problémafelvetéseit optimistán zárja. Ezt írja: „Határozottan hisszük, hogy túl lehet jutni az oktatás világválságán, ha az érintettek őszintén és szisztematikusan diagnosztizálnak oktatási problémáikról, e diagnózis tényében tervezik meg az oktatás jövőjét.” E sorok olvasásakor az MSZMP X. kongresszusán hozott, oktatási rendszerünk felülvizsgálatával kapcsolatos határozatra gondolhatunk, és arra a mögöttünk álló egyéves kemény munkára, amellyel hazánkban ezt a diagnózist elkészítettük.

A könyv II. fejezete a képzési rendszerek bemeneti tényezőivel, (inputjaival) foglalkozik. A tanulókkal mint a legfontosabbakkal. Itt a felsőoktatási felvételi politika, a „tágra nyitott” és a szigorú szelekciós rendszereket bírálja. A bemeneti tényezők között a pedagógusokról, a minőség és a költség problémájáról ír. A pedagógushíány okait, a pedagógusellátás javulásának távlatait elemzi. A bizonytalan bérperspektívákról, a pedagógus-bérstruktúra hatásairól, a pedagógusképzés kapacitásáról, a falusi pedagógusok problémáiról — mint minden más problémáról — őszintén és bennünket magyarakat is nagyon érintően szól. Hangsúlyozza, hogy az oktatási válság lényege a pedagógusokkal függ össze! S a minőségre helyezi a hangsúlyt. Ezt úgy fogalmazza „elég nevelőt kapni és megfelelő szinten”. Azt is írja, hogy a túl sok gyenge pedagógus kiűzi a piacról a jókat.

A pedagógusképzés fejlesztésének problémáját az oktatás válságának leküzdésében döntőnek tartja a szerző — mint mi is annak tartjuk. A pedagógusok minőségének változását pedig csak a fizetések jelentős javulásától lehet várni. Azt is írja, nem elég, ha emelkednek a fizetések: gyorsan kell emelkedniük. Hosszasan fejtegeti ezt a kérdést.

Rendkívül lényeges a szerzőnek az a megállapítása, hogy ha a pedagógusképzés területén a minőségben és mennyiségben egyaránt javulást akarunk, akkor növelniük kell a tanárképző intézményekben a kiváló tanerők számát és a jól tanítható emberanyagot. A tanárképzésre alkalmas tehetséges tanárokból viszont világszerte hiány van. Coombs a „pedagógus-input” legfőbb kérdésének azt tartja, képesek-e rá az oktatási rendszerek, hogy több és ugyanakkor jobb tanárt biztosítsanak a maguk számára. Végül a II. fejezetben az oktatás költségeiről ír részletesen. A közgazdaságilag is alátámasztott fejtegetések között megállapítja, bár a pénzügyi eszközök korlátozottsága akadályozhatja az iparilag fejlett országokat, oktatási válságuk lényege nem az anyagi források hiánya. A szerző rámutat azokra a tényezőkre, amelyek a lényeghez tartoznak.

A III. fejezetben az oktatási rendszerek kiemelti eredményeiről (outputjairól): a szükségletekhez való alkalmazkodásról van szó. A „bevezetőben termékről”, a lemorzsolódott, a bukkott hallgatókról úgy ír, hogy sok nyugat-európai oktatási rendszernek — ugyanúgy, ahogy az Egyesült Államokban van — ezzel egyre inkább számolnia kell. Számunkra is mai probléma, amiről a könyv további részében ír a szerző: megfelel-e az oktatás a munkaerő-követelményeknek? E kérdésre a válasz fejtegetését azzal kezdi, hogy az oktatás jó befektetés a nemzeti fejlődés szempontjából! Hangsúlyozza, hogy ezt a meggyőződést közgazdászok és nevelők egyaránt osztják. (Vajon hazánkban is minden illetékesnek ez a meggyőződése?! Itt foglalkozik azzal, hogy az egyetemi képzés szakmai megoszlása nem megfelelő, ezért számos országban új műszaki és természettudományos fakultásokat hoznak létre. Nagyon ismerősnek tűnik az a helyzetkép, hogy több helyen diplomás értelmiségieknek kell ellátniuk azokat a feladatokat, amelyek valójában a középszintű szakemberek illetékességi körébe tartoznak. Részletesen tárgyalja a foglalkoztatottság, a munkanélküliség, az „állástalan diplomások” növekvő problémáját. S megállapítja, hogy a munkaerő struktúra változásaihoz való alkalmazkodás legjobban úgy oldható meg, ha tanulékony és alkalmazkodásra képes embereket nevelnek, akiknek megvan a képességük és a motivációjuk ahhoz, hogy tanuljanak és fejlődjenek. Ezt a kérdést különös alaposággal elemzi, roppant „izgalmas” megállapításokat olvashatunk itt.

A IV. fejezetben az oktatási rendszereket

„belülről” elemzi. Célokról, tantervekről, kutatásokról és újításokról, az oktatás technológiájáról olvashatunk itt többek között. Az V. fejezetben az iskolán kívüli oktatásról van szó. Figyelemre méltók ezek a gondolatok is. A VI. fejezetben a válság megoldásának kulcsáról: a nemzetközi együttműködésről ír a szerző. Az oktatás világméretű közös piacának igényét vázolja. Élesen elítéli a provincializmust, amely akadályozza a nemzetközi együttműködést.

A magyar oktatásügy minden dolgozóját érdekelheti az is, amit a szerző az egyetemek különleges feladatairól, néhány sürgős tenni-valóiról ír. S ha ezeket teljesítik — írja a szerző — „...akkor az igazság termékeny kutatása és a tudás, az emberi fejlődés és a haladás kétségtelenül olyan ütemben halad majd előre, amilyenről ma még nem is álmodunk.”

A könyv VII. fejezete a stratégiai következtetéseket tartalmazza. Ezt a részt különösen nagy figyelemmel érdemes elolvasni. A szerző az oktatási válság elemzése alapján a tanügyigazgatás korszerűsítését; a pedagógusok korszerűsítését; a pedagógusképzés alapvető „felforgatását”; a tanítási folyamat korszerűsítését; a pénzügyi eszközök növelését; az iskolán kívüli oktatás előterbe helyezését; a nemzetközi együttműködést tartja a legfontosabbnak. Olyan együttműködést, amely nem beszédekre és határozatokra korlátozódik, hanem munkakapcsolatokra, gyakorlati konkrét dolgokra épül. Figyelemre méltó a könyv epilógusa is. Itt értékes információk, összefoglalások, tények, táblázatok segíthetik látóköreink szélesítését. A bibliográfiai útmutató is segítséget nyújt a témával alaposabban foglalkozni kívánóknak.

Sokszor elmondjuk egy-egy könyv ismertetésekor, hogy ezt a könyvet a pedagógusoknak ismerniük kellene, Coombs könyvével kapcsolatosan ez az ajánlásunk talán szükségtelen is. Az oktatók mellett a felsőoktatási intézmények hallgatóinak is sok haszonnal járna a könyv olvasása, elsősorban közgazdászoknak és leendő pedagógusoknak. Jó lenne, ha a könyvben vázolt témákkal kapcsolatosan a hallgatók szakdolgozatokat, diplomamunkákat, tudományos diákköri dolgozatokat készítenének. Ez azért is lenne szükséges, mert fiataljainkra, az utánunk következő generációra, nagy feladatokat várnak a magyar oktatásügy fejlesztése terén. Biztosítaniuk kell, hogy oktatásügyünk bonyolult társadalmi, nemzetközi viszonyok között is erőteljesen fejlődjön és mindenkor szolgálja népünk, nemzetünk érdekeit. Biztosítaniuk kell, hogy elért eredményeinket az oktatás közös világpiacán értékesítsük és segítsük más népek oktatásügyének fejlődését is. De tanuljunk is meg mindent más népektől, amivel saját oktatási rendszerünk hatékonyságát fokozhatjuk.

Dr. Füle Sándor

KORSZERŰ OLVASÓ-KALAUZ AZ IFJÚSÁG SZÁMÁRA

„Társadalmunk azt várja az irodalomtanítástól, hogy irodalmat értő, élvező, abban gyönyörködni tudó olvasókká nevelje a fiatalokat.” Ebből a tantervi célból adódik *irodalomtanításunk egyik fő gondja, a tanulóifjúság olvasása*. Az ifjúság egészséges igényessége nyilatkozik meg abban a feszültségben, amely olvasmányai és az irodalomtanítás között keletkezik. Tantárgy jellegénél fogva ugyanis irodalomtanításunk bizonyos határozott követelményeket igyekszik megvalósítani, alaposan megszárt anyagot tárgyal, s ami ezen kívül marad, az a gyermek-ifjú iskolán kívül szerzett tapasztalata vagy élménye. Köztudomású, hogy sokszor az irodalommal kapcsolatos, ilyen irodalomtanításon kívül eső élménykör mennyiségileg vagy hatásában jóval meghaladja az iskolai programot.

Irodalomtanításunk jelenleg még keveset számol ezekkel a tanórán és programszerű foglalkozásokon kívül szerzett élményekkel. Mindössze annyi történt, hogy a szakirodalom néhány vonatkozásban bele akarja kapcsolni a tanításba ezt a „többletet”, amelyet egyes pedagógusok egyenesen tértelnek tartanak. A szakirodalom azonban vagy tantervi keretekre szűkíti le a problémát (pl. a házi olvasmányok elemzésére), vagy az irodalmi órán kívüli foglalkozások keretében tárgyalja (szakkörök, kirándulások, rendezvények).

Ha a tanulóifjúság olvasmányainak kérdését csupán az irodalomtanítás egyik részletének és nem alapkérdésének tekintjük, le kell mondanunk arról a jogos követelményről, hogy az irodalomtanárok az irodalmi nevelés egészét irányítsák. Számolnunk kell azzal a ténnyel, hogy a tágabban értelmezett irodalmi-művészi nevelés két forrásból fakad. Ami a hivatalos része, nem mindig a legvonzóbb találkozás az irodalommal, a gyermek-ifjú pedig valójában azt tartja igazi élménynek, amibe közvetlenül nem szól bele az irodalomtanítás. Egy véletlenül megszerzett könyv, egy televízió változat nemcsak független az irodalomtanítástól, hanem az ifjú ember véleményében ez az igazi irodalom, a többi iskolai dolog. Ha eltekintünk az önálló olvasmányok mennyiségétől, amely néha többszöröse a megkívántnak, közös tapasztalat szerint minősége váltakozó, minthogy az olvasás a körülmények szeszélyességétől függ. Az önálló olvasmányok egyéniségformáló ereje igen intenzív, tehát látnunk kell, hogy a sokszor be nem vallott és mégis szomjasan olvasott irodalom közömbösítheti tanításunkat, sőt az izlés és az egyéniség fejlődését veszélyeztetheti. Az ifjúság olvasmányaival éppen az irodalomtanítás hatékonyságáért kell folyamatosan és minden szinten foglalkoznunk.

Hegedűs András könyve, a Legkedvesebb íróim (Móra Kiadó, 1971) irodalomtanításunk

és a tanulók olvasmányai közötti feszültséget oldja fel: az ifjú olvasó, pontosabban az általános iskolai felső tagozatos tanulóifjúság kezébe *korszerű olvasókalauzt* ad. Ezzel pedagógiai irodalmunk régi adósságát törleszti, amit a legszélesebb nevelői kör, szülők, könyvtárosok egyre sürgetőbben követeltek.

Pedagógiai irodalmunk számos terméke foglalkozik az olvasás kérdésével, de szinte valamennyi a kézikönyvek kategóriájába tartozik. Hegedűs András könyvének koncepciója szétfeszíti ezt a szűkebb pedagógiai kategóriát, mert közvetlenül az ifjú olvasóhoz szól, s nem tanári közvetítéssel kívánja megoldani az olvasók irányítását. Az ifjú olvasó először jut hozzá olyan közvetlenül neki szánt kalauzhoz, amely szakértelemmel minden kerülő út nélkül vezeti a könyvek világába. Ha eddig azt vitatták, s ez volt az olvasás kérdésének egyik fő nehézsége, hogy vajon az ifjú ember egyáltalán képes-e arra, hogy megvalóssa olvasmányait, a Legkedvesebb íróim megjelenése után az lesz kérdés, hogy a bő válogatásból kit választ ki, — ki lesz a legkedvesebb írója.

A szerző olyan anyagot válogatott össze, amely méltó a címre. Ebben a kalauzban azt a törzsanyagot találhatja meg az ifjú olvasó, amely műveltségét megalapozza, amelyre majd ráépülhetnek a későbbi rétegek, nélküle pedig hiányos lenne a felnőtt műveltsége. Harminc írórt mutat be a szerző, világirodalmi és hazai klasszikust, akik az ifjúságnak írtak, vagy életművük, egyes műveik ifjúsági olvasmánnyá váltak.

A korszerű anyagválogatás a tanterv olyan buktatóit kerüli el, amelyek irodalomtanításunk egészét megülik. Megoldatlan ugyanis a tananyagban a klasszikus múlt és a jelen, valamint a magyar irodalom és a világirodalom arányosítása. A Legkedvesebb íróimban ez a probléma feloldódik, mert a szerző egyenlő arányban válogat ezekből a területekből. Hegedűs András ezzel a széles szemhatáru válogatással elvi jelentőségű áttörést végzett pedagógiai köztudatunkban, gyakorlatilag pedig nem terheli meg az olvasót azokkal a mesterséges korlátokkal, amelyek a középiskolás diáknak is annyszor kedvét szegik. Csupán a tanítóképzők és főiskolák részére készült ifjúsági irodalmi jegyzetek tárgyalják az irodalmat ilyen tág felfogásban, az ifjú olvasó azonban hasonló válogatású olvasmányanyagot nem kapott.

A szerző kitűnő érzékkel választotta ki a portrészorozaton alapuló szerkezeti felépítést: az ifjú olvasó néhány lapban önálló egységet kap, s lankadás nélkül hatolhat tovább a könyvben, minden fejezet új világot tár fel. Nemcsak egyszeri elolvasásra készret az ilyen mellérendelő, kis egységekre tagolódó felépítés, hanem arra sarkall, hogy többször visszatérjünk egyes fejezeteire, tartósabban ismerkedjünk tartalmával, a megragadó részeket újra

élvezzük, vagy egyszerűen információért lapozzuk fel. Ez a szerkezeti elosztás különösen az ifjú olvasóban ébreszthet arra kedvet, hogy az egyszerű elolvasás után hosszabban ismerkedjék a Legkedvesebb íróimmal.

Minden gyakorló pedagógus tapasztalatból tudja, s erről Hegedűs András gondolatébresztő tanulmányt írt, hogy az írói portré milyen jelentős szerepet tölt be az irodalomtanításban. Ez a forma áll legközelebb az olvasóhoz, mert benne plasztikusan tárnak fel az emberi és alkotói vonások, azok a jellemző jegyek, amelyeket a műélvező közvetlenül megragadhat. Felnőttek számára is az írói portré a bevezetés hatásos eszköze, mint ezt néhány portrészorozat jellegű gyűjtemény sikere tanúsítja, az ifjú olvasó számára pedig talán az egyedül lehetséges forma, amely olvasói-emberi közelségbe hozza az írókat és művészetét.

Az egyenletes színvonallal rajzolt portrék elsősorban plasztikusak. Józan mértékkel fogják egybe mindazt, amit érdemes tudni az íróról, koráról és művészetéről. A szerző nem terheli meg felesleges adatokkal a néhánylapos vázlatot, inkább a markáns vonások kiemelésére törekszik, az életmű és az egyéniség olyan vonásait húzza alá, amelyek a megértést segítik. Megeleveníti az írók életét, de nem reked meg az anekdotizmusban, az események láncolatát feloldja az életmű körébe, annak életműszerű átélését teszi lehetővé. Frappáns idézeteivel mintegy dramatizálja szövegét, amikor az írókat szólaltatja meg, leginkább tömör valóságukban.

Nemcsak mértéktartás, arányosság, a lényeges vonások harmonikus ötvözése jellemzi a portrékat, hanem érzelmi telítettség is. A család melege, a sorcsapásokkal szembeni hősiesség el- lenállás, a szépeért, jóért vívott küzdelem, az együttérzés az elnyomottakkal nem jelzőszerűen nyilvánul meg, hanem a személyes állásfoglalásban, az alkotói egyéniség példamutató vonásaként. Magából a tényanyagból, az írói egyéniségből árad a nemes emberi tartalom, amelyre oly érzékeny a fiatal olvasó. Ideáljai elevenednek meg a könyvben, azok a küzdő hősök, akik nagy célra szánták életüket, és sokszor elcsüggesztően mostoha körülmények között szakadatlan küzdelemmel jutottak el a megvalósításhoz. Valahány alkotó mindannyi hős, képzeletre és érzelmre ható jellem, akinek élete, egyénisége rokonszenvet, mely együttérzést, sőt azonosulási vágyat ébreszt.

A könyv stílusa pedagógiai tartalmát erősíti. Szemléletes, drámai sodrású, érzelem- dús, de mentes minden didaktikus gesztustól, ugyanakkor emelkedett, amit az ifjú olvasó szívesen fogad, mint kedves szövegeiben, mert úgy érezheti, hogy valami ünnepi, de semmi- képpen sem prózai-hétköznapi világba lépett be. A szépirói eszközökkel is megelevenített

korrajzot, alkotói és emberi portrét az ifjú olvasó élményszerűen fogadja be, s lenyomatát oly hosszan megőrzi, hogy azt minden további hatás csupán módosíthatja, de nem homályosítja el.

A tájékoztató jegyzetek további találkozásokra indítanak, valamint meggyorsítják az információk keresését. A könyv végén életrajzi kislexikon mutatja be legismertebb mai próza- íróinkat, ami szervesen egészíti ki a klasszikus anyagot. Ajánlatos lett volna hasonló össze- állítás a mai külföldi szerzőkről is, hiszen könyvkiadásunk és közvéleményünk fejlettsége megengedhetné ezt a kitekintést.

Két pedagógiai vonatkozást érdemes hang- súlyozni a Legkedvesebb íróimmal kapcsolat- ban. Az egyik az *életkori sajátosságot* célzó pedagógiai tudatosság, amellyel a szerző a könyv anyagát kiválasztotta, elrendezte és ki- dolgozta. A gyermekolvasó abban az értelemben ideális olvasó, hogy nevekkal, címekkel álta- lában nem törődik, egyedül a mű érdekli. Az olvasó fejlődésének következő szakaszában már kezd kialakulni történelmi szemlélete, amikor már képes arra, hogy az eseményeket elhelyezze a történelmi folyamatban, századokban vagy korokban gondolkodjék s ne valami időtlen je- lenben. Figyelme akkor kezd rátapadni a szer- zőkre, a történelmi körülményekre, s bár egy- szerüsití az összefüggéseket, érzelmi felfokozott- sággal figyel a történelem romantikájára. A felső tagozatos gyermek már eszményt keres, s azt rendszerint valami végletes vagy szelí- debb romantikumban találja meg. Aki az ilyen korú olvasót közelebb akarja hozni az irodalom- hoz, annak a műveket, írókat ebbe a mozgalm- as, képzeletet megmozgató közegbe kell el- helyeznie. A szerző ennek az igénynek meg- felelően, az olvasmányos olvasókékalauz példa- szerű típusát teremtette meg a Legkedvesebb íróimban, amelyet, joggal hihetjük, nemskára az ifjúság egyik legkedvesebb olvasmányaként tartanak számon.

A másik pedagógiai vonatkozás a könyv és a pedagógia sajátos viszonya. Kevés könyv te- lített ennyire *pedagógiai tartalommal*, s ugyan- akkor mentes minden szakdidaktikai szándék- tól. Semmiféle utalás nem történik arra, hogy például melyik osztályban vagy melyik anyag- résszel kapcsolatban lehet felhasználni, egyálta- lán hogyan építhető be a tanításba vagy a ta- nulásba. Az ifjú olvasó, aki oly kényes arra, hogy olvasmányait önkéntesen válassza meg, és hogy közte és az író között ne álljon semmi- féle pedagógiai kioktatás, nem érezheti, hogy valami pedagógiai segédkönyvet tanulmányoz. Közvetlen pedagógiai utalások helyett közvetett hatású a pedagógiai tartalom, ami az ifjúsági irodalom egyik alapkövetelménye. Nem egy ta- ntárgy kiegészítését éri tetten az érdeklődő, ha- nem egyéni választásra készítő anyaggal is- merkedik, amelyet majd tovább szélesíthet és

mélyíthet. Könyvtárosaink ezért fogják ajánlani, szakkörvezetőink pedig munkájukba ezért építetik be a Legkedvesebb íróimar.

A Legkedvesebb íróim maradéktalanul betölti célját, az ifjú olvasó bevezetését az irodalom világába. Az első kiadás példányait felvásárolták, s ez a siker bizonyítja, hogy mennyire időszerű volt a könyv megjelenése. Nem árt azonban most figyelmeztetni arra a veszélyre, hogy a könyvkalauzokat idővel a kiadás túlhaladja. A Legkedvesebb íróim akkor lehet majd nemzedékek hivatott kalauza, ha a megfelelő bővítésekkel újra kiadják.

Hegedüs András könyve pedagógiai irodal-

munkban úttörő jelentőségű vállalkozás, irodalmi életünkben pedig korszerűen folytat egy értékes hagyományt. Hazai könyvkiadásunkban a könyvkalauz ugyan sohasem honosodott meg, de jelentőségét néhány közismert név, mint Benedek Marcellé fémjelzi. A pedagógusok azt kívánhatják, hogy a Legkedvesebb íróim más, hasonló szintű kötetek kövessék. A pedagógia akkor oldhatja meg a tanulóifjúság olvasásának kérdését, ha feladatának tekinti, hogy a legkisebektől a középiskolás korú tanulókig az egész ifjúságot kalauzolja a könyvek világában.

Keszthelyi György
Szeged

A MÓRA KÖNYVKIADÓ KÖNYVEI

Szabó Árpád:

A TRÓJAI HÁBORÚ

Sok száz éve találnak gyönyörűséget minden kor fiai a görög mitológiában, amely írók, festők és szobrászok ezreit is nagy alkotásra ihlette. A szerző az ókor tudós tanulmányozásának hűségével és a vérbeli író készségével adja elő történeteit. Művének két része nagyjából az Iliász és Odüsszeia cselekményét követi, de más görög mondákkal is kiegészíti, de másról is tudósít, pl.: Trója felfedezéséről, Odüsszeusz feltételezett hazájáról. A könyv negyedik kiadást ért meg, melyet az előzőekhez hasonlóan Boromissza Zsolt illusztrált.

Varga Katalin:

KISBENCE

A könyv szereplője nem azonos gyermekkorunk kemencébe bújó Bencéjével. Ez a Kisbence szőke hajú, kék szemű, kiscsoportos óvodás.

Vele történik a sok érdekes dolog, barátaival, játékaival.

Ajánljuk a könyvet valamennyi 5 éven felüli olvasónak.

A könyvben levő kedves rajzokat F. Györffy Anna készítette.

Weöres Sándor:

ZIMZIZIM

Már minden óvodásgyerek kacagva fújja: „Harap utca három alatt; megnyitott a kutya-tár, síppal-dobbal megnyitotta, Kutya-fülű Aladár.”

Bizonyára hamarosan ugyanígy fújják majd ezt a verset is: „Éc, péc, kapuléc, Csimplimpi hova mész?”

Weöres Sándor költészete szinte kimeríthetetlen olyan emberi és költői értékekben, amelyek a kisgyerekek számára is hozzáférhetők. Ezekből a versekből nyújt át a kiadó a *Bóbita* után egy újabb gyűjteményt, melyben a költő újabb gyerekverseit gyűjtötte egy csokorba.

Hincz Gyula rajzai szín- és formagazdagságukkal szervesen illeszkednek a kötet költői világához.

Anatolij Ribakov:

KROS KÜLÖNÖS VAKÁCIÓJA

„Mindenki azt tartotta, hogy Smakov jobban dolgozik, mint én. Hogy miért? Én nem voltam képes arra, amire Smakov, hogy csak úgy egyszerűen csavargassam a srófokat. Nekem muszáj volt megtudnom, miféle sróf az illető, és minek kell lecsavaroznom” — ezzel a pár mondatdal mutatjuk be legjellemzőbben a kötet két kisregényének főhősét: Szerjozsa Kraszenyinnikov tizenhat éves gimnazistát, könnyebben kimondható diáknévén: Krost. Az iskolában, az autós tanműhelyben, a nyári gyakorlaton és „a művészet vonzásában” eltöltött vakáció alatt ilyen, kicsit naivnak és kicsit nagyképűnek látszó érdeklődéssel keresi „a dolgok lényegét”, és mondja ki a maga őszinte véleményét, akár az autóparról, akár a modern művészetről és „a modern életformáról” van szó.

Móra Könyvkiadó—Kárpáti Kiadó.

DAMJANICH TÁBORNOK

Ki is volt valójában Damjanich tábornok? Az a fajta törtető, aki élve a forradalom nyújtotta lehetőségekkel, több katonai rendfokozatot akart átugrani, hogy egyszerűen tábornokká léptessék elő?

Vagy lángelkű forradalmár, aki szívvel-lélekkel magáévá tette a magyar forradalom ügyét?

Kérlelhetetlen ellenség volt-e csupán, vagy erős szívű, jóságos ember, aki nemcsak a forradalom ügyét, hanem övéit is féltette minden bajtól?

Valóban nem véletlen, hogy vitézei „készek voltak érte a tűzbe ugrani”.

A regény híven és pontosan elmondja, milyen is volt igazában ez a példátlanul rokonszenves egyéniség, ez a tehetséges katona, ez a vérbeli forradalmár.

Fodor András:

SZÓLJ KÖLTEMÉNY

A Nagy Emberek Élete sorozat legújabb kötete József Attila megrendítő sorsát idézi a ferencvárosi szülőháztól a szárszói sínekig.

Élet és művészet egymásra valló, szoros kapcsolata jellemzi e tragikus-gyorsan véget ért pályát.

A könyv írója — maga is költő, aki jól ismeri vers és élet összefüggésének gyötrelmes tirkát —, bár sok adatot, ismeretet hasznosított az életrajzi forrásokból, elsősorban mégis a művekre figyelt, belőlük bontotta ki az alkotó gondosan árnyalt, vonzóan eleven portréját. Részletesen szól a költő életének szinte minden fontos eseményéről, érzékelteti, miként váltak ezek az epizódok egy páratlan jelentőségű líra alkotórészeivé. Ily módon egyszerre ígér ez a könyv bensőséges találkozást, meghitt ismeretséget József Attilával, s kínálkozik eligazító kalauzul verseinek tág horizontú világában.

KULIPINTYÓ

Dr. Penc, vagyis Tóth Jenő a hetedikből elhiszi, hogy az ötödikeseik őrsvezetője lesz — pedig csak átejtették. Mit csináljon, ha már komolyan készült is a feladatra? Dr. Penc nem is hagyja magát, őrsöt alapít, egy maszek őrsöt. Sajátos őrsének egy tagja van, s ő a vezető. Foglalkozásuk helye egy szemét- és ócskatelep. Nem a legszerencsésebb hely. S valahogy másban sem kedvez a szerencse dr. Penc őrsének. Hajaj, mennyi baj lesz még ebből, s kivált ki-rándulásukból egy kis budai házba, a Kulipintyóba! A rendőrséget még megússzák, de a nagy verekedést már nem.

Kántor Zsuzsa izgalmas új kisregénye pompás kertet rajzol a mai gyermekvilágról a mai gyerekeknek.

A Kulipintyót két másik mulatságos történet, a *Portyázó tigrisek* és a *Csalánba nem út a mennykő* című kisregény egészíti ki.

A könyvet Zsoldos Vera szép rajzai díszítik.

Veronica Robinson:

A FOGOLY SZIGET

Franciaország térszomszédságában fekszik Jersey szigete, amely az angol birodalomhoz tartozik, de a második világháború alatt a német fasiszták megszállták.

A szerző az itt élő fiatalok ellenállásával ismerteti meg az olvasót. A történet középpontjában Mary áll, akit azzal gyanúsítanak, hogy ő és családja a németekkel barátkozik, és ezért iskolatársai elfordulnak tőle.

Mary, hogy társai megbecsülését visszaszerelje, veszedelmes lépésre szánja el magát...

Kérjük tisztelt előfizetőinket, hogy az 1972. évi első számunkba helyezett átutalási postautalványon fizessék be lapunk 1972. évi előfizetési díját.

Rózsaszínű postautalványon lehetőleg ne küldjenek előfizetési díjat. Kérésre átutalási postautalványt készséggel küldünk.

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK
KIADÓHIVATALA

A lap előfizetési díja egy évre 40,— Ft. Előfizetés: a Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága, Szeged „Módszertani Közlemények” 393—280 számú csekkzámlára.

A lap évente ötször jelenik meg.

